الربط بين المعلمين والطلبة والمعايير

إستراتيجيات النجاح في الصفوف المتنوعة الشاملة

ديبوراه ل. فولتز
ميشيل جين سمز
بتي نيلسون

ترجمه ونشره باللغة العربية
مكتب التربية العربي لدول الخليج



الربط بين المعلمين والطلبة والمعايير

إستراتيجيات النجاح في الصفوف المتنوعة الشاملة

تأليف

ديبوراه ل. فولتز ميشيل جين سيمز بتي نيلسون

ترجمه ونشره باللغة العربية
مكتب التربية العربي لدول الخليج
الرياض ١٤٣٣هـ / ٢٠١٢م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية:

مكتب التربية العربي لدول الخليج

فولتز، ديبوراه ل.

الربط بين المعلمين والطلبة والمعايير : إستراتيجيات النجاح في الصفوف المتنوعة الشاملة. / ديبوراه ل. فولتز؛ ميشيل جين سيمز؛ بتي نيلسون. — الرياض، ١٤٣٣هـ.

٢١٦ ص ؛ ١٧× ٢٤ سم

ردمك: ٨-٤٤٥-١٥-٦٠٣-٩٨٧

١ -طرق التدريس أ. جين سيمز، ميشيل (مؤلف مشارك)

ب. نيسلون، بتي (مؤلف مشارك) ج. العنوان

ديوي٣٧١,٢٧ ١٤٣٣/٣٨٣٧

رقم الإيداع: ١٤٣٣/٣٨٣٧

ردمك: ٨-٤٤٥-١٥-٦٠٣-٩٨٧

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج
ص. ب (٩٤٦٩٣) — الرياض (١١٦١٤)
تليفون: ٤٨٠٠٥٥٥ — فاكس ٤٨٠٢٨٣٩
www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية


بسم الله الرحمن الرحيم


MOHAMED KHATAB

This is an Arabic translation for the English 2010 edition of

CONNECTING TEACHERS, STUDENTS AND STANDARDS

Strategies for Success in Diverse and Inclusive Classrooms

By: Deborah L. Voltz, Michele Jean Sims and Betty Nelson

*** ***

*** ***

Publisher and Distributor of the English version of this book:
Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
1703 N. Beauregard St. * Alexandria, VA 22311-1714 USA
Tel: 800-933-2723 or 703-578-9600 * Fax: 703-575-5400
Website: www.ascd.org
E-mail: member@ascd.org
Author guidelines: www.ascd.org/write

المحتويــات

		الصفحة
١	تقديم	٧
٢	مؤلفو الكتاب	٩
٣	تمهيد	١٣
٤	مقدمة	١٧
٥	الفصل الأول : تجميع أفضل الأساليب التدريسية واستخدامها	٣٣
٦	الفصل الثاني : دعم الصف بمواد التدريس	٧٣
٨	الفصل الثالث : إيجاد بيئة صفية للتدريس	٩١
٩	الفصل الرابع : تطوير بيئة للتدريس	١١٩
١٠	الفصل الخامس : بناء التعاون في الصف من أجل التدريس	١٤٥
١١	الفصل السادس : تنفيذ التقويم من أجل التدريس	١٧١
١٢	الفصل السابع : وضع الأمور جميعها معًا	١٩١
١٣	قائمة المراجع	٢٠٧
١٤	كشاف المصطلحات	٢١٥

تقديم

يسعى مكتب التربية العربي لدول الخليج منذ نشأته إلى تنمية العملية التربوية وإثرائها من خلال نقل التجارب والنظريات الحديثة المطروحة في الساحة العالمية إلى اللغة العربية.

ولتحقيق هذا الهدف قدم المكتب للمكتبة التربوية العربية العديد من الإصدارات التي أثرت العملية التربوية، ويأتي كتاب " الربط بين المعلمين والطلبة والمعايير : إستراتيجيات النجاح في الصفوف المتنوعة الشاملة"، الذي يسعدنا اليوم تقديمه لقراء العربية، في إطار هذا الاهتمام المتواصل، الذي يدعم أداء المعلمين والمعلمات والباحثين التربويين عن طريق تزويدهم بخبرات متنوعة تعينهم على أداء عملهم بأسلوب علمي.

ويقدم هذا الكتاب إطار عمل يساعد المعلمين في تحقيق التكامل بين مناحي تدريسية متعددة تُلبي حاجات المتعلمين على تنوعهم مثل: مراعاة الفروق الفردية في المهارات بين الطلاب، وذوي صعوبات التعلّم، والمستوى الأكاديمي والثقافي واللغوي للطلاب، والقادمين من بيئات مختلفة، عن طريق تزويدهم بإستراتيجيات تدريسية واقعية وعملية، وأدوات ملموسة، لتنفيذ التدريس المستند للمعايير في الصفوف الشاملة ذات التنوع وعلى كل حال فإن الجمع بين التدريس والوعي بتنوع الطلاب هو موضوع هذا الكتاب الذي يقدم مداخل (approoches) لطرق واقعية. لاستيعاب الحاجات التعلّمية الفردية لكل طالب عند تدريس المعايير نفسها لكل الطلاب في الوقت نفسه، وصولاً للهدف الكلي المتمثل في الارتقاء بمخرجات التعلّم لهؤلاء الطلاب وهو تحد كبير يمكن تحقيقه من خلال هذه الإستراتيجيات التي تربط بين المعلمين والطلاب والمعايير.

ومكتب التربية العربي لدول الخليج إذ يسعده تقديم هذا الكتاب إلى قراء العربية، فإنه يأمل أن يكون مرشدًا ودليلاً للمعلمين والمعلمات والباحثين التربويين، وأن يسد ثغرة في المكتبة العربية.

وفي الختام لا يفوتني أن أشيد بالجهد الطيب الذي بذله كل من الدكتور محمد بن سعد العصيمي، والدكتور وجيه بن قاسم القاسم، في ترجمة الكتاب ، حتى جاء بالصورة التي هو عليها، فلهما مني جزيل الشكر والتقدير.

والله ولي التوفيق.

د. علي بن عبد الخالق القرني

المدير العام

مؤلفو الكتاب

Deborah L. Voltz ديبورا ل. فولتز

تعمل ديبورا ل. فولتز مدير مركز التربية المدنية، وهي أستاذ مشارك في دائرة القيادة والتربية الخاصة ، وعضو مؤسس في جامعة ألباما Alabama في بيرمنغهام، وقد بدأت مسارها المهني معلمة للتربية الخاصة في بيرمنغهام، ألباما، مدارس المدينة، حيث عملت في برامج تربوية شاملة، كما عملت أستاذاً على مستوى الجامعة في برامج إعداد المعلمين في العديد من الجامعات بما في ذلك جامعة ولاية ألباما، وجامعة وسكنسن – ميلوكي (Wisconsin –Milwaukee)، وجامعة لويفيل Louisville، وجامعة ألباما في بيرمنجهام. ودوليًّا عملت في جامعة ميلبورن Melbourne في أستراليا، وفي كلية نيوجرسي New Jersey في برنامج جوهانسبيرج Johannesburg في جنوب إفريقيا. وفي خلال الـ (٢٥) سنة من حياتها المهنية، أضافت فولتز العاطفة للتعليم في صفوف الطلاب ذوي التنوع في الوضعيات الشمولية. ومن خلال برامج التنمية المهنية مثل: مشروع ابتسم SMILE - حركة المعايير ودمج المتعلمين ذوي الاستثناءات Exceptionalities، ومشروع كريسب Culturally Responsive Instruction for Special Populations – CRISP التدريس المستجيب للثقافات للتجمعات الخاصة. درّبت فولتز المئات من المعلمين في أثناء الخدمة وفيما قبل الخدمة، للتدريس في البيئات المتنوعة الشمولية، كما نشرت مجموعات من المقالات وفصول في كتب متعلقة بهذا الموضوع. ويمكن التواصل معها بالهاتف على الرقم (205)934-8320 ، أو عبر البريد الإلكتروني voltz@uab.edu.

ميشيل جين ســـيمز
Michele Jean Sims

ميشيل جين سيمز أستاذ مشارك في إدارة المناهج والتدريس، وعضو منتسب لمركز التربية للمدن في جامعة ألباما في بيرمنغهام، ومعلمة لمدة عشرين سنة في العديد من المدارس العامة في مواقع متنوعة وفي مستويات متعددة. بدأت حياتها المهنية معلمة مرحلة ابتدائية بمسمى " أنا فصل "I am a Chapter، "أنا معلمة قراءة " I am a reading teacher في مجلس التربية في مدينة نيويورك، وفي فيلادلفيا كانت أخصائية قراءة في مجموعة منزلية لليافعين المحكومين قضائيًّا، وبمسمى أنا فصل أنا معلمة قراءة، في المدارس المتوسطة والثانوية في منطقة فيلادلفيا. لقد استمر معها تأثير ثلاث خبرات محورية مهنية في ممارساتها هي: عضويتها في فريق STAR ، وهو فريق يختص بمختلف فروع المعرفة لطلاب المدارس المتوسطة المعرضين للرسوب (في وضع حرِج)، ومشاركتها معلمة مستشارة في مشروع فيلادلفيا للكتابة، وبرنامجها للخرجين في مدرسة بن (Penn) التربوية الثانوية للخريجين.

وفي خلال مسيرتها المهنية التي امتدت ثلاثين سنة بقيت اهتماماتها موجهة إلى المتعلمين الذين يواجهون صعوبات دراسية، وقناعات المعلمين التربوية ، وبيئات التعلّم للمعلمين والطلاب. أما بحوثها ومنشوراتها فقد وجهت إلى اختبار وضعيات الزمالة التي تدعم التشارك في التعليم والتعلّم في المدارس المتنوعة والسياقات الاجتماعية وغيرها. وحديثًا تُدرِّس مساقات تغطي موضوعات القراءة والكتابة، وأساليب التعليم في مستوى الثانوية والمتوسطة. وهي مشاركة بنشاط في مركز جامعة ألباما في برمنجهام (UAB's) University of Alabama at Birmingham في برنامج تعزيز تعليم معلمي المناطق الحضرية في مركز التربية المدني Center for Urban Education's Urban Teacher Enhancement Program(UTEP). ويمكنك التواصل معها على البريد الإلكتروني mjsims@uab.edu.

بيتي نيلسون
Betty Nelson

بيتي نيلسون أستاذ مشارك للتربية الخاصة، وأستاذ كرسي مؤقت لإدارة القيادة، والتربية الخاصة، وهي عضو مؤسس في كلية التربية في جامعة ألباما في بيرمنغهام. عملت معلمة في برامج مدارس عامة ومدارس سكن داخلي، وصارت مشرفة برنامج في مدارس عامة ومؤسسة بحث خاصة. لقد علّمت الأطفال في شتى المجالات الاستثنائية وعلّمت دورات دراسية في المرحلة والذي امتد على جميع المجال.

إن التركيز الرئيس للسيدة /نيلسون في التدريس كان على والبحث، والخدمة في مجال التقنية المساعدة وتقنية التدريس. وتؤمن أن التقنية تعدّ المعلمين بشكل أفضل ليكونوا مصدرًا قويًا لطلابهم، وتساعدهم في الوصول إلى المنهج العام، وتطوير مهاراتهم في مجال التواصل، ومهاراتهم الاجتماعية، والنشاطات الترويحية، وبحثت في صفوفها في المرحلة الثانوية من أجل دمج النشاطات التعلّمية المفعمة بالحيوية والمثيرة، وتبني سيناريوهات وفرص تؤكد على أهمية أن يصبح المتعلمون متعلمين مدى الحياة.

وتقدم نيلسون العديد من العروض والمحاضرات على المستوى المحلي، وعلى مستوى الولاية، والمستوى الوطني والعالمي كل سنة. وقد عملت رئيسة لقسم التقنية والإعلام Technology and Media (TAM) **في مجلس الأطفال الاستثنائيين** Council of Exceptional Children**، كما عملت رئيسة لمجموعة الاهتمامات المشتركة لتقنية التربية الخاصة** Special Education Technology, Special Interest Group (SETSIG)**، في الجمعية الدولية للتقنية في التعليم** International Society of Technology in Education(ISTE).

تمهيد

دوروثـي نوبـل Dorothy Noble معلمـة في اللغـة وآدابهـا لطـلاب الصـف السـادس، ولـديها في صـفها خلـيط متنـوع مـن الطـلاب يشـمل متعلمـي لغـة إنجليزيـة، وطلابـًا موهـوبين، وطلابـًا مـن ذوي الاحتياجـات الخاصـة. وتفتخـر السـيدة/ نوبـل دائمـًا بأنهـا معلمة جيدة. وقد شعرت مؤخرًا بأنها مثقلة بمطالب متزايدة لمساعدة جميع طلابها على تحقيق نفس المطالب والمعايير الأكاديمية، واستيعاب حاجات مجتمع الطلاب المتزايدة التنوع.

كان الطالب ديريك Derrick يعاني من صعوبات في التعلّم وهو في صف السيدة/ نوبل، وكانت مهاراته في القراءة والكتابة بمستوى بداية الصف الرابع. أما فيكي Vickie، وهي طالبة أخرى في الصف، فقد كانت تؤدي عملها وكأنها في بداية الصف التاسع. بالإضافة إلى الفروق الواضحة في المهارات بين هذين الطالبين، كان هناك تنوع كبير في "كيف يتعلم هؤلاء الطلاب بشكل أفضل". إذ يمثل كل من ديريك وفيكي قمة جبل الجليد في مدى التنوع بين طلاب صف السيدة/ نوبل. وفي فصل الربيع القادم يتوقع أن يأخذ جميع طلاب المعلمة نوبل نفس التقويم الذي تجريه الولاية والمصمم لقياس أداء الطلاب على المعايير المقررة لطلاب الصف السادس. تساءلت السيدة/ نوبل: ما أفضل الطرق لاستيعاب الحاجات الفردية التعلّمية لكل فرد، وهي تقوم في نفس الوقت بتدريس نفس المعايير لجميع الطلاب؟

لم تكـن السـيدة/ نوبـل وحيـدة في مأزقهـا هـذا، وبإصـدار تشـريع "لا يَتَخَلّف أي طفل No Child left Behind" تزايد التركيز على استخدام اختبـــــارات ذات مقياس واسع لمتابعـة تقـدم الطـلاب نحـو تحقيـق المعـايير التربويـة، وجعـل المـدارس والمعلمـين عرضة

للمحاسبة عن أي تقصير في تحقيق هذا التقدم. وفي الوقت نفسه فإن هناك اتجاهات تربوية أخرى- مثل: استيعاب مزيد من الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلّم واستيعاب مزيد من متعلمي اللغة الإنجليزية في صفوف التعليم العام - وهذه تجعل الصفوف الدراسية متنوعة أكثر مما كانت عليه في أي وقت مضى.

وإجمالاً، لقد عملنا في التربية والتعليم لما يقرب من قرن من الزمان؛ ونحن على معرفة ودراية بالتحديات التي يواجهها المربّون الذين يُعلّمون طلابًا متنوعين أكاديميًّا، وثقافيًّا ولغويًّا. وقد عملنا في مدارس المدن، والضواحي، ومدارس ريفية في عشر ولايات مختلفة على امتداد الوطن. كل واحد منا له خبرة في مجالات تربوية مختلفة تشمل حالات في مدارس ابتدائية، ومتوسطة، وثانوية، وفي جامعات. لقد خدمنا في أدوار متنوعة؛ مثل معلمي تعليم عام، ومعلمي تربية خاصة، وأخصائيي قراءة، ومستشارين، وإداريين، ومدربين للمعلمين، وباحثين. ومن خلال هذه الخبرات المتنوعة وجدنا تحديًا عامًا هو: كيف نستجيب بشكل مناسب لتنوع الطلاب مع المحافظة على تحقيق معايير عليا؟

بالنسبة للمعلمين الذين يحاولون إشباع ما يبدو حاجات متناقضة لكل من الشمولية والإصلاح المستند إلى المعايير تثار عدة أسئلة: منها: كيف استطيع أن استهدف بفاعلية حاجات مثل هذا المدى من التنوع لدى الطلاب؟ أو كيف استطيع مساعدة طلابي في تحقيق المعايير المقررة عندما يكون بعضهم متخلفًا عن الطلاب الذين اعتدت تدريسهم؟ أو كيف احترم الفروق الفردية لكل طالب، وأعمل على تحقيق الأهداف نفسها لجميع الطلاب؟ هنا يكمن التحدي — كيف يستطيع المعلمون في تلك الصفوف ذات التنوع تنفيذ التدريس الذي يساعد جميع الطلاب في تحقيق المعايير المقررة؟ يستجيب هذا الكتاب للتحدي بتقديم إطار عمل للتعليم والتعلّم ويعطي إستراتيجيات وأدوات واقعية وملموسة لتحقيق هذا الهدف.

وبعملنا مع المعلمين في العديد من مدارس المناطق، وجدنا أن المعلمين يشعرون أنَّ هناك اتجاهات عديدة مختلفة تتجاذبهم، فمن جهة مطلوب منهم الاهتمام بالفروق

الفردية التعلّمية لدى الطلاب واستيعابها. لكنهم بعد ذلك يبقون مسؤولين عن تعليم جميع الطلاب مجموعة المعايير نفسها. ولتحقيق هذا الهدف، فإن المعلمين معنيون بتنفيذ نسق متجدد بشكل متزايد من الممارسات التعليمية، وفي الغالب الأعم لا توجد أي محاولة توضّح كيف ترتبط هذه الممارسات أو كيف يدعم بعضها بعضًا. وكذلك لا يعرف المعلمون كيف تتسق هذه الأهداف مع بعضها في صورة كبيرة لتحقيق الهدف الكلي المتمثل في الارتقاء بمخرجات التعلّم والتعليم لدى جميع الطلاب.

لمواجهة هذا التحدي استنتجنا من مجموعة من البحوث المختارة، ومن خبراتنا التعليمية، إطار عمل يساعد في تحقيق وتكامل مناحي تدريسية متعددة صممت لتحقيق حاجات المتعلمين على تنوعهم. يهدف الكتاب إلى مشاركة التربويين في هذا الإطار، وتزويدهم بإستراتيجيات واقعية وعملية، لتنفيذ التدريس المستند للمعايير في الصفوف الشاملة وذات التنوع . وسيقدم هذا الكتاب إطارًا مفهوميًّا يجيب عن تساؤل السيدة/ نوبل: "ما أفضل طريقة لاستيعاب الحاجات التعلّمية الفردية لكل طالب عند تدريس المعايير نفسها لكل الطلاب في الوقت نفسه؟".

مقدمة

التدريس في صفوف ذات تنوع طلابي تقوم على المعايير:

أصبحت مدارس اليوم تتنوع بشكل متزايد، ويجد العديد من المعلمين أن الصفوف بها طلاب متنوعون مثل: متعلمي اللغة الإنجليزية، وطلاب موهوبين، وطلاب يعانون من صعوبات التعلّم، وطلاب ذوي ثقافات مختلفة. وتقريبًا فإن نصف الطلاب في المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية (حوالي ٤٢٪) متنوعون، وحوالي (٢٠٪) من الطلاب يتكلم لغة غير الإنجليزية في البيت ، ويعاني حوالي (١٤٪) من الطلاب من إعاقة محددة (إدارة التعليم في الولايات المتحدة ، ٢٠٠٧ أ) . وتقريبًا فإن نصف الطلاب الذين يعانون من إعاقة محددة يمضون (٨٠٪) من يومهم المدرسي في غرف صفية للتعليم العام(إدارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، ٢٠٠٧م ب). وإضافة لهذا التنوع؛ فإن حوالي (١٢٪) من الطلاب في المدارس العامة يصنفون بأنهم موهوبون (Friend, 2007). وهم يدرسون مثل زملائهم ذوي صعوبات التعلّم والموهوبين والمتفوقين في صفوف التعليم العام. كل هذه الفروق تجعل التعليم أكثر متعة بل أكثر إثارة إضافة إلى أنه أكثر تعقيدًا.

التوجهات التربوية التي تؤثر في التعليم(التدريس):

الإصلاح التربوي المستند على المعايير:

على الرغم من وجود مجال واسع من الفروق الفردية الواسعة بين الطلاب - أو أحيانًا بسببها-هناك تأكيد على تحقيق الطلاب جميعهم الأهداف والمعايير الأكاديمية نفسها. وقد أطلق عدد من خبراء التربية على هذه الحركة مسمى "الإصلاح المستند على المعايير" وحاول العديد من المناوئين للإصلاح المستند على المعايير أن يبرهنوا على أن التوقعات من الطلاب كانت منخفضة جدًّا، وبخاصة بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقات، والطلاب من الأقليات العرقيّة ومن الطبقات الاجتماعية الاقتصادية الأقل حظًا.

وقاد هذا المفهوم إلى الفكرة القائلة "مهما كانت المعايير أو الأهداف التربوية الموضوعة يجب تطبيقها موحّدةً للغالبية العظمى من الطلاب مع إيلاء عناية خاصة بالمجموعات المعروفة تاريخياً بأدائها المتدني. هذا التحول في التفكير أصبح تحدياً للتربويين. وعلى الرغم من التحديات في حركة الإصلاح المستند على المعايير، تبقى هذه الحركة حاملة العديد من الوعود والآمال مثل:

- مساعدة المربّين في التركيز على المعرفة والمهارات المهمة(الجوهرية).
- تعزيز الترابط والاستمرارية في التدريس بالتخلص مما سمّاه بعض التربويين بالخليط الفوضوي أو المُرَقَّع للمناهج، والذي قد يتفاوت من معلم لآخر أو من مدرسة لأخرى .
- معالجة التعصب الأعمى المرتبط بتوقعات منخفضة من الطلاب الفقراء وطلاب الأقليات.
- العمل بدافع قوي لدعم التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.

كما يساعد الإصلاح المستند على المعايير معلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية (ESL)English as a Second Language، ومعلمي التعليم ثنائي اللغة والمربّين على تقاسم المسؤولية والمحاسبية عن تقدم جميع الطلاب ، وبخاصة الطلاب ذوي الإعاقات والطلاب القادمين من خلفيات متباينة.

التضمين:

وكما تزايد الاهتمام الذي يؤكد على وصول جميع المتعلمين لمعايير مشتركة، تزايد أيضاً الاهتمام بالتركيز على دمج (Integrating) الطلاب ذوي الإعاقات في صفوف التعليم العام. وأطلق بعض الخبراء على هذه الحركة مسمى التضمين (Inclusion). وعلى أي حال فإنَّ من المهم ملاحظة أن دمج هؤلاء الطلاب في صفوف التعليم العام ليس غاية في حد ذاته. ولكنه وسيلة لغاية، وتكمن قوة التضمين في كيفية استجابة التربويين للفروق الفردية، فبينما تنادي حركة الإصلاح المستند على المعايير بالتقارب في ضوء

مخرجات التعلّم يدعو التضمين إلى التباعد أو التشعّب في ضوء الإستراتيجيات المستخدمة في التعليم(التدريس). وعند اعتبار التضمين جنبًا إلى جنب مع الإصلاح المستند على المعايير، سيظهر كيف أن المعلمين مطالبون بإنتاج مخرجات تعلّم أكثر تشابهًا على الرغم من أنّ هناك تنوعًا أكبر في جمهور الطلاب، وتبقى هناك تحديات عديدة أمام المعلمين الذين يحاولون إدارة التوتر الناجم عن التضمين والإصلاح المعتمدين على المعايير.

يوفر التضمين فرصًا عديدة للتربويين مثل:

- **تعزيز دخول الطلاب ذوي الإعاقات في منهج التعليم العام:** لقد رافق وضع الطلاب ذوي الإعاقات في التعليم العام مكاسب أكاديمية عديدة لهم (Waldron, at Mclesky,1998). هذا الدخول المعزّز المحفّز لمنهج التعليم العام يجب أن يتضمن تصميمًا عالميًّا للتعلّم Universal Design for Learning (UDL) من حيث مبادئ التعلّم والمواد الموجهة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في قراءة المواد المطبوعة وفَهمها، والتي تلبي المعايير الوطنية لسهولة تصفح المواد التدريسية National Instructional Materials Accessibility Standards (NIMAS). هذا الدعم مهم بشكل خاص في السياق المستند إلى المعايير لأن غالبية الطلاب الذين يعانون من معوقات سيرتبطون بالمعايير التربوية نفسها مثل زملائهم العاديين.
- **توفير فرص تعلمية أعظم للطلاب من ذوي الإعاقات ليتعلموا في سلوكات اجتماعية مناسبة من خلال التفاعل مع أقرانهم العاديين:** على سبيل المثال، عزل هؤلاء الطلاب في وضعيات تفصلهم عن العاديين بحيث يلتقون فقط مع طلاب مثلهم ممَنْ يعانون من اضطرابات عاطفية أو سلوكية، وهذه الممارسة تحدُّ من فرصهم لرؤية سلوكات مناسبة، وتتلاشي فرصهم في الامتثال لهذه السلوكات من خلال فعاليات تأثير الرفاق.

- إعداد الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقات للحياة الواقعية: وكالكبار سيواجه الطلاب تباينًا إنسانيًّا واسعًا يشمل الأفراد المعوَّقين؛ بتوفير فرص لجميع الطلاب لكي يتفاعلوا مع طلاب ذوي إعاقات خلال خبراتهم التربوية، سيتم وضع أرضية لهؤلاء الطلاب لتقبل جميع الأفراد ذوي الإعاقات خلال حياتهم.

التنوع اللغوي والثقافي:

تعكس حالة الإعاقة بالطبع وجهًا واحدًا من التنوع الإنساني، فعوامل أخرى مثل: السلالة والعرق، والطبقة الاجتماعية، والجنس، واللغة تضيف إلى فسيفاء الصف مزيدًا من التنوع، وربما تؤثر في الخصائص الثقافية التي يجلبها الطلاب معهم، وعندما تأخذ الأسلوب المقنع الذي تؤثر فيه الثقافة فكرًا وأسلوبًا، فلن يكون صعبًا أن تتصور دورها المهم الذي تؤديه في عملية التعلّم. وفي الحقيقة فإن كل جانب من جوانب عملية التعليم والتعلّم يتأثر بالثقافة كالاتجاهات نحو ما هو مهم للتعلّم، وقرارات حول أفضل طرق إنجاز التعلّم وتقويمه، وبينما يوفر التنوع بين الطلاب مصدرًا تربويًّا غنيًّا، فهو أيضًا يضيف المزيد من تعقيدات التعليم في ضوء السياق المستند للمعايير، وعلى الرغم من ذلك، فإنَّ هناك فرصًا عديدة يوفرها التنوع الثقافي ومنها على سبيل المثال:

- توفير فرص لجميع الطلاب للتعلّم من طلاب آخرين مختلفين عنهم: يعطي التنوع الثقافي الطلاب الفرصة للتعلّم حول لغات، وعادات، ووجهات نظر عالمية مختلفة.
- تقليل الإهمال الناجم عن قلة التعرّض: ففي الغالب عندما يتفاعل الطلاب مع أشخاص يشاركونهم الخلفية نفسها فإنهم لا يبصرون طرقًا أخرى لرؤية الأشياء وعملها، هذا العزل الثقافي غالبًا ما يؤدي إلى ضررهم .
- توفير فرص لجميع الطلاب لبناء كفايات من ثقافات متعددة: خلال النشاطات اليومية في الوضعيات المدرسية المتنوعة، ويتم تحدّي الطلاب لإيجاد طرق

للتفاعل الفعّال مع طلاب مختلفين عنهم ثقافياً، وبهذا يطور الطلاب مهارات مهمة في كفايات عبر ثقافات متعددة.

- إعداد الطلاب للحياة الواقعية: مثل التضمين، فإن إعطاء الطلاب فرصاً للتفاعل مع أفراد متنوعين في خبراتهم المدرسية أفضل لإعدادهم لعمل ذلك وهم كبار في مكان العمل.

يشمل تكامل الإصلاح المستند على المعايير، الطلاب ذوي الإعاقات، وتعليم عدد أكثر من الطلاب ذوي التنوع الثقافي واللغوي، وربطهم لإيجاد نسيج تربوي متكامل. كيف ستنسجم كل هذه الاتجاهات مع بعضها؟ في هذا الصدد قد تبدو هذه الاتجاهات وكأنها تبرز أفكاراً متعارضة، ومن ناحية أخرى فقد طرحت هذه الحركات لتقديم المعايير نفسها لكل المتعلمين. لكن كل إصلاح يقتضي مراعاة الفروق الفردية للطالب الفرد. ويستهدف الفصل الثاني كل هذه التجاذبات.

هل يمكن أن ينجح الدمج حقّاً في الصفوف ذات التنوع المستندة للمعايير؟

على الرغم من الحقيقة القائلة:" لا يمكن الوصول بجميع الطلاب لنقطة بعينها من المنهج في الوقت نفسه بالضبط"، إلاّ أن من المجدي أن يسير معظم الطلاب عبر المنهج إلى معايير مقررة. ومع أنَّ مفاهيم الدمج والتعليم لتحقيق التنوع الثقافي واللغوي غالباً ما تبدو أنها تعارض الإصلاح المستند على المعايير، إلاّ أن هذه الأفكار حقيقة تعمل معاً.

ويبدو في الشكل (أ) أن الأهداف الشاملة للإصلاح المستند على المعايير، والدمج، والتعليم لتحقيق التنوع الثقافي واللغوي، فإنها نفسها تُشجع المخرجات التربوية لجميع الطلاب. على سبيل المثل، يؤكد الإصلاح المستند على المعايير على الحاجة إلى دعم جميع الطلاب في الوصول إلى معايير دقيقة جداً. ومن المعروف تاريخياً أن الطلاب ذوي الإعاقات والتنوع اللغوي والثقافي هم الأكثر عرضة لتحميلهم مسؤولية ضعف المخرجات التربوية لأنَّ التوقعات منهم منخفضة.

الشكل (أ): حركات شائعة في التربية

	الإصلاح المستند على المعايير	التضمين	التعليم من أجل التنوع
الهدف الشامل	تشجيع نواتج التعلم لجميع الطلاب.	تشجيع نواتج التعليم لجميع الطلاب.	تشجيع نواتج التعليم لجميع الطلاب.
المظلة الرئيسة	يمكن تشجيع نواتج التعلم بوضع معايير قوية، ثمَّ التعلم لتحقيق هذه المعايير، وتقويم التقدم في تحقيق هذه المعايير.	يمكن تشجيع نواتج التعلم بتضخيم الفرص للطلاب المعوقين وغير المعوقين بحيث يتعلمون معًا.	يمكن تشجيع نواتج التعلم برعاية التنوع في الطلاب.
الممارسات التدريسية المترابطة.	- يلتزم المنهج بالمعايير تمامًا. - استخدام تقويم ذي تدريج واسع.	- التدريس الممايز.(*) - تصميم شامل.	- تربية متعددة الثقافات. - التدريس المحمي.

وفي الحقيقة فإنَّ الغالبية العظمى من الطلاب ذوي الإعاقات، والطلاب الذين هم من خلفيات متنوعة ثقافيًّا ولغويًّا، لا يعانون من قصور معرفي حاد، فلدى هؤلاء الطلاب القدرة على النجاح أكاديميًّا في الصف الشامل. وحيث إن رفع المعايير ليس كرفع التوقعات، فإن بعض المربّين يشعرون أن التقويمات المحاسبية المرتبطة بالإصلاح المستند على المعايير سيدعم توجُه التوقعات العالية. ومن الممكن أن نغير سلوكاتنا ونضبط اتجاهاتنا وتوقعاتنا؛ على سبيل المثال، قد لا يقتنع المعلم في البداية بقدرات طالب للوفاء بمعيار معين، على كل حال هذا المعلم سيبقى يعمل بجد مع ذلك الطالب لأنه سيواجه المعيار نفسه في التقويم تحت طائلة المسؤولية في المستقبل، وعلى الرغم من شكوك المعلم في البداية فقد يتمكن الطالب من إتقان المعيار الموجود في السؤال. وتحصيل هذا الطالب سيجعل بإمكان المعلم رؤية مدى الجهد والقدرة في طلاب آخرين لهم الخصائص نفسها، وبدون المعايير، وبدون عمليات تقويم ومحاسبية، ربما لا يكون هذا المعلم قد أعطى هذا

(*) التدريس الممايز Defferentiated Instruction: ويعني التدريس الذي يُقدم للطلاب مهمات تعلّمية مختلفة يُخصص لكل طالب ما يناسبه منها.

الطالب الفرصة لإتقان المعيار المتضمن في السؤال. والفكرة الجوهرية هي "عدم الاستهانة بقدرات الطلاب" الموجودة ضمنياً في الإصلاح المستند على المعايير، وتبقى على أهمية خاصة لتعليم الطلاب ذوي التنوع ثقافياً. إن القول المجازي: "تنجو جميع القوارب معاً أو تغرق معاً" غالباً ما يستخدم لوصف مداخل (مناحي) للإصلاح المستند على المعايير، مثله مثل تشريع:"لا يتخلف أي طفل No Child Left Behind"، وعلى سبيل المثال، ومن أجل أن تحقق المدرسة بشكل مناسب تقدماً سنوياً (AYP)Adequate Yearly Progress فإن جميع مجموعات الطلاب الفرعية، بما في ذلك متعلمي اللغة الإنجليزية، والطلاب ذوي الإعاقات، وطلاب الأقليات، يجب أن تحقق تقدماً سنوياً مناسباً، وتقدم المجموعة ككل لا يمكن أن يخفي الحاجة إلى تطوير المجموعات الفرعية المعنية.

وباستعارة قول البحّارة: "لا يمكن أن نهمل ثقباً في الجانب الذي يخصّ جيراننا في القارب، ونتوقع أنّ يبقى جانبنا سليماً". فلا يمكن أن نترك طلاب التربية الخاصة وغيرهم من طلاب المجموعات المهمّشة في ذيل القائمة وننساهم ونعدّ أنفسنا في وضع سليم تربوياً.

إن الهدف من مساعدة جميع الطلاب على الوفاء بمعايير قوية يمكن تحقيقه فقط من خلال الوصول إلى حاجات جميع الطلاب المحتاجين للعناية، وهم الطلاب ذوو الإعاقات والطلاب من الخلفيات المتنوعة ثقافياً ولغوياً، والأفكار المتضمَّنة في حركات الدمج والتعليم لتحقيق التنوع الثقافي واللغوي تولي اهتماماً بذلك. الآن وعلاوة على ذلك، وبينما يكون الإصلاح المستند على المعايير هادئاً إلى حد كبير في موضوع منهجية التدريس، فإن حركة الدمج والتعليم لتحقيق التنوع الثقافي واللغوي تصهر مناحي التدريس في بوتقة واحدة، مما يقوي فرص تعلّم جميع الطلاب من زملائهم ذوي التنوع. وتشمل هذه المناحي كلاً من: التدريس المايز، التصميم الشامل للتعليم، التدريس المحمي Sheltered والتعليم متعدد الثقافات.

مناحي التدريس التي تدعم الدمج في الصفوف ذات التنوع المستند على المعايير:

- **التدريس المايز Defferentiated :** بدون دعم علم أصول التدريس، لن ينجح الدمج في الصفوف ذات التنوع المستند على المعايير. والتدريس المايز مثال على منحى تدريس داعم يستجيب لحاجات التنوع الأكاديمي لعموم طلاب الصف وبالذات الطلاب الموهوبين أو ذوي الإعاقات، ويشمل التدريس المايز إيجاد مسارات تعلّم متعددة للطلاب ذوي التنوع (Tomlinson,1999). ويمكن جعل التدريس ممايزًا بطرق عدة مثل: تصميم محتوى خاص لحاجات كل طالب، وتعديل أساليب التدريس لتستهدف خصائص الطالب المتعلم بشكل أكثر ملاءمة، أو تكييف / ضبط نواتج التعلّم أو المهمات استنادًا على مستويات مهارات الطالب ومستويات قدراته.
- **التصميم الشامل للتعلّم:** التصميم الشامل للتعلّم منحى تدريسي يولي اهتمامًا خاصًا بالطلاب ذوي الإعاقات الجسدية، والحسية، والإدراكية. وكما هو الحال في التدريس المايز، يتضمن التصميم الشامل فكرة وجوب تصميم التدريس آخذين بعين الاعتبار حاجات الطالب المتنوعة، ويدعم التصميم الشامل للتعلّم فكرة أن على المربّين ألا يعدّلوا الدروس المعدّة حديثًا لتلائم الطلاب ذوي الحاجات الاستثنائية. ووفقاً لما يقوله ويركويس(Workwise, 1999): "يعني التصميم الشامل تصميم مواد ونشاطات تدريسية تسمح بتحقيق الأهداف التعلّمية من قِبل الأفراد ذوي التنوعات الواسعة في قدراتهم من حيث: البصر، والسمع، والكلام، والحركة، والقراءة والكتابة، وفهم اللغة الإنجليزية، والإصغاء، والتنظيم، والمشاركة الصفية، والتذكر"(ص١).

في التصميم الشامل من المهم أن تقدم نشاطات التعلّم وسائط أو طرقًا متعددة لتمثيل وتنسيق العرض (صوتية، وبصرية، ومستويات متنوعة من الرقي والتعقيد). كما يجب أن تسمح نشاطات التعلّم للطلاب بالاستجابة بأنماط متنوعة، وأن تكون مصممة لجذب ومشاركة الطلاب ذوي الاهتمامات

والاستعدادات المختلفة، وغالباً ما يستخدم المربّون التقنية الداعمة لتنفيذ التصميم الشامل لتيسير التدريس على نطاق واسع من الطلاب، وتشير التقنية الداعمة إلى "أي مادة، أو قطعة جهاز، أو نظام إنتاج سواء أكان تجارياً أم لا ، أو معدّلاً أو مكيّفاً، ويستخدم لزيادة القدرات الأدائية للطالب ذي الإعاقة (U.S Department of Education,2004, 20 U.S.C. 1401, (a)).

ومن هنا يمكن اعتبار الأدوات الأقل تقانة مثل مسكة قلم الرصاص تقنية داعمة تماماً مثل الأدوات الراقية ذات التقنية العالية، ومنها الكتب الإلكترونية وقارئ الشاشة. إن مبادئ التصميم الشامل مهمة لهندسة الصف بما يدعم المتعلمين ذوي التنوع بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقات: الجسدية، والحسية، والإدراكية. (لمناقشة أعمق في التصميم الشامل للتعلّم UDL **انظر الفصل الثاني).**

- **التدريس المحمي: كالتدريس المايز، وكالتصميم الشامل يرعى التدريس المحمي حاجات الطلاب ذوي التنوع بخاصة متعلمي اللغة الإنجليزية، ويُعرّف إيشيفاريا** Echevarria**، وفوجت** Vogt **وشورت** Short **التدريس المحمي مستخدمين ثمانية عناصر واسعة هي :**
  - **الإعداد أو التحضير.**
  - **بناء خلفية.**
  - **مدخل شمولي.**
  - **الإستراتيجيات.**
  - **التفاعل.**
  - **الممارسة والتطبيق.**
  - **تقديم الدرس.**
  - **المراجعة والتقويم.**

يقترح عنصر الإعداد أن يبدأ المعلمون بتحديد أهداف الدرس بالاستناد على معايير محلية ومعايير الولاية، أمّا عنصر بناء الخلفية فيتطلب أن يربط المعلمون المحتوى الجديد بخبرات الطلاب السابقة ومساعدتهم في التركيز على المفردات غير المألوفة، وبالنسبة لعنصر المدخل الشمولي كما يوحي الاسم، يستخدم المعلمون مفردات، وتركيبات جُمل، وأدوات بصرية، وإشارات وإيحاءات لتيسير فَهم الطالب. ويشير عنصر الإستراتيجيات إلى تعليم الطلاب مناحي متنوّعة لتنظيم المعلومات والاحتفاظ بها مرتبطة بتعلّم فعّال، أمّا عنصر التفاعل فيبيّن للمعلم كيف يبني فرصًا للطلاب للتفاعل مع أقرانهم في عملية التعلّم. ويقود طور التفاعل هذا إلى عنصر الممارسة والتطبيق الذي يتطلّب من المعلمين توفير فرص متنوعة للطلاب لممارسة مهارات لغوية جديدة في السياق. ويوضح عنصر تقديم الدرس كيف يمكن للمعلمين السير في الدرس بسرعة مناسبة، ويعملون على تحقيق تفاعل صفي نشط، أمّا بالنسبة لعنصر المراجعة والتقويم فهو يركّز على بناء معايير، ويشمل تقويمات تستند على اللغة وعلى المحتوى. إن جميع هذه العناصر مهمة لتصميم التدريس الصفي الذي يرعى حاجات متعلمي اللغة الإنجليزية .

- **التعليم متعدد الثقافات:** التعليم المتعدد الثقافات Multicultural Education منحى آخر مهم في صفوف اليوم المستندة على التنوع والمعايير، وكما يوحي الاسم فإن التعليم متعدد الثقافات يستهدف حاجات جموع الطلاب ذوي التنوع الثقافي. يعرّف بانكس (Banks, 2001) هذا المنحى بخمسة أبعاد هي:

١ – تكامل المحتوى.

٢ – عملية بناء المعرفة.

٣ – اختزال التحيّز.

٤ – تقوية ثقافة المدرسة.

٥ – المساواة في أساليب التدريس.

يعني تكامل المحتوى وجوب اشتمال المناهج على محتوى لعموم الجموع الطلابية المتنوعة، ويقدم معلومات من وجهات نظر متباينة. تركز عملية بناء المعرفة على الدرجة التي يستكشف منها المعلمون تأثيرات الثقافة على الطلاب، وتشمل هذه العملية استكشاف كيف تبنى المعرفة، وكيف تتشكل الاتجاهات فيما يتعلق بتشكيل المعرفة القيّمة أو المهمّة. ويشير عنصر اختزال التحيّز إلى النشاطات التي صممّت لفحص واختزال التحيّز في الاتجاهات، ويمحو بناء ثقافة مدرسية حافزة عوامل نظامية مثل الآثار السلبية لتتبع ممارسات في الجموع الطلابية المتنوعة، وتساعد المساواة في أساليب التدريس المعلمين على استخدام إستراتيجيات تدريس ترعى الخصائص التعلّمية، والأنماط الإدراكية للجموع الطلابية المتنوعة، ويدعم التعليم متعدد الثقافات المربّين في تقوية الخبرات التربوية لجميع المتعلمين وتشجيعها، شاملة الطلاب ذوي الخلفيات المتنوعة.

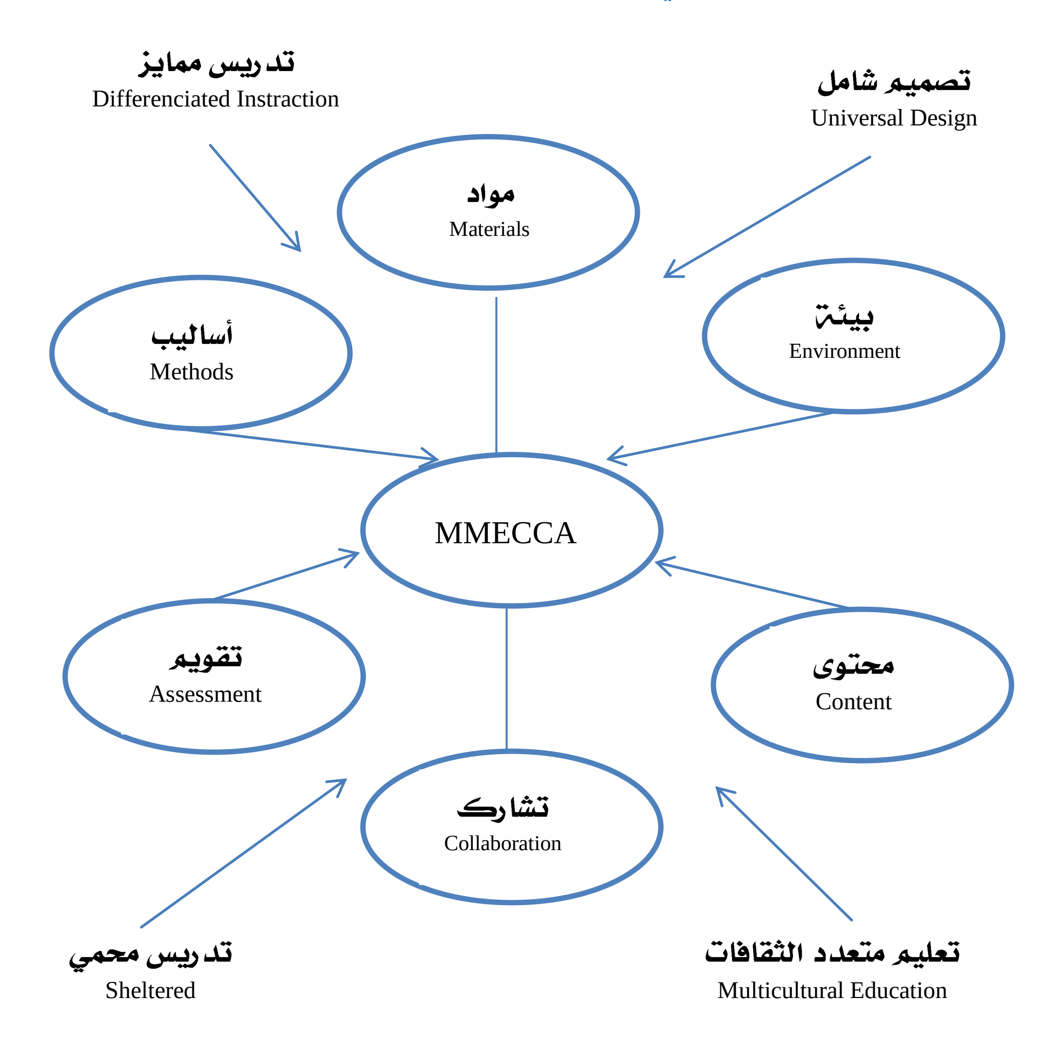
إن التدريس الممايز، والتدريس المحمي، والتصميم الشامل، والتعليم متعدد الثقافات جميعها تستهدف هذا الطيف الواسع من الطلاب في صفوف أيامنا هذه. وباستخدام هذه المناحي ، يمتلك المعلمون الأدوات التدريسية التي يحتاجونها لتعليم المعايير في الصفوف الشاملة المتنوعة.

- إطار عام للنجاح "ميكا" (MMECCA): من خلال قراءتك لتوصيف المناحي التدريسية، يحتمل أنك لاحظت وجود بعض التشابه في الإستراتيجيات المستخدمة لكل منها؛ فعلى سبيل المثال تشجيع المعلمين على تنويع طريقة تقديمهم المحتوى للطلاب هو مفهوم عام مشترك في جميع المناحي التدريسية. ويقترح هذا التداخل أن المعلم لا يحتاج لرصيد منفصل من الإستراتيجيات لكل جانب من جوانب تنوع الطلاب. وبدلاً من ذلك فإن من الأفضل الأخذ بعين الاعتبار جميع مضامين وآثار تنوع الطلاب على عناصر التدريس، وعلى أي حال فالجمع بين التدريس والوعي بتنوع الطلاب هو موضوع هذا الكتاب. وستركز

الفصول القادمة على الإطار العام "ميكا" (MMECCA)، وهو مُكوّن من ستة عناصر تدريسية دقيقة يجب استهدافها للاستجابة بشكل مناسب لتنوع الطلاب في الصفوف المستندة على المعايير.

الشكل (ب)

عناصر التدريس في الصفوف الشاملة المستندة على المعايير



وكما هو مبين في الشكل (ب) فإن الإطار MMECCA يساعد على تحقيق التكامل بين مناحي التدريس الأربعة المرتبطة بتدريس الطلاب ذوي التنوع، والذي نوقش في القسم السابق، ويتكون هذا الإطار من العناصر الآتية :

- أساليب التدريس: يبين هذا العنصر الإستراتيجيات والأساليب والتقنية التي تستخدم في أثناء التدريس. ويتمثل هذا العنصر بـ"الكيفية" (How) التي سيتم إنجاز التدريس من خلالها.
- مواد التدريس: يتعلق هذا العنصر بالبنود المادية الملموسة التي تستخدم لدعم التدريس، وهذا هو العنصر المتعلق "بماذا" أي ما المواد التي ينجز التدريس من خلالها.
- بيئة التدريس: يركز هذا العنصر على البيئة المادية للصف، وإدارة السلوك، والروح المعنوية العامّة في الصف. وهذا هو العنصر المتعلق بالمكان ويُعبَّر عنه بـ"أين"(Where) أو السياقات التدريسية التي سيحدث فيها التعلّم.
- محتوى التدريس: يبيّن هذا العنصر ما يُدرَّس للطلاب، ويبيّن موضوعات المناهج ذات العلاقة بما يجب أن يعرفه الطلاب، وبما يكونوا قادرين على إنجازه. يُعبِّر السؤال بـ "ماذا"عن المحتوى الخاص بعملية التعلّم أو المعرفة، والحقائق، والمفاهيم التي تشكل جوهر التعليم والتعلّم.
- التشارك في التدريس: يتعلق هذا العنصر بكيف يجب أن يعمل المربّون معاً في تقديم التدريس للطلاب ذوي التنوع، ويشمل ممارسات تربوية مثل: حلِّ المشكلة التشاركي، والتعليم التعاوني، كما يبيّن هذا العنصر كيف يجب أن يعمل المعلمون وأولياء الأمور معاً. وهذا هو عنصر التدريس المتمثل بالعمل يداً واحدة، أي يتطلب مشاركة الجميع.

- تقويم التدريس: أخيراً، يركّز هذا العنصر على عملية التقويم التي تبدأ دورة التدريس وتنهيها، وتشمل أوجه التقويم غير الرسمية وتلك التي يُعِدُّها المعلم، كما تشمل الاختبارات المقننة ذات المقياس الواسع، وهذا هو عنصر عملية التدريس المتمثل في السؤال "كيف نعرف ما يحتاجه الطلاب؟ وماذا يعرفون؟".

لقد تمّ فحص هذا الإطار ميدانياً في خمسين صفاً من الصفوف المتنوعة المستندة على المعايير، وقد تمَّ تدريّب المعلمين المشاركين على استخدام إطار "ميكا"MMECCA في دورة مدتها ثلاثة أشهر، وقد قاموا ببناء دروس مستخدمين هذا الإطار ودرَّسوها، ومن ثمّ قوّموا مخرجات التعلم.

وبيَّن المعلمون المشاركون في تقاريرهم أن استخدام إطار MMECCA عزّز قدرتهم على تصميم دروس تلبي الحاجات التربوية لطلابهم ذوي التنوع. وعلى سبيل المثال، قال أحد المعلمين: "التعلّم عن طريق إطار MMECCA بعمق ساعدني بحق على العمل مع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة". وقد تمَّ تقويم عيِّنات من أوراق عمل الطلاب المأخوذة من تلك الدروس والتي استندت على كيف يتقن الطلاب المعايير المستهدفة في الدرس. وتدعم عينات أوراق عمل الطلاب هذه وما عكسته من وجهات نظر المعلمين تدعم التقارير القائلة بنمو المعلمين في مجال التعليم في الصفوف الشاملة المستندة على المعايير (Voltz, 2006).

وتستهدف الفصول الباقية من هذا الكتاب بشكل عميق كل عنصر من عناصر إطار العمل MMECCA. وسنقدم في كل فصل اقتراحات لدمج هذه الأفكار في التدريس، وسنتابع معلمي المدرسة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في أثناء اختبارهم هذه العناصر الستة من تدريسهم. ومن منظور نماذج التدريس المرتبطة بالدمج والتعليم لتحقيق التنوع الثقافي واللغوي ، سيتم تَقَصّي كل عنصر من عناصر الإطار MMECCA ، وسيتم تقديم إستراتيجيات واقعية وأمثلة توضيحية تبيّن كيف يمكن أن ينجح الدمج في الصفوف ذات التنوع المستندة على المعايير.

مصادر لإطار العمل MMECCA

الكتب:

Banks, J. A., & Banks, C. M.(2009).*Multicultural education: Issues and perspectives*. Indianapolis,
lN: Wiley.

Conklin, W., & Frei, S. (2007). *Differentiating the curriculum for gifted learners*. Huntington Beach, CA: Shell Education.

Council for Exceptional Children. (2005). *Universal design for learning.* Alexandria, VA: Author.

Echevarria, J., & Graves, A. (2010). *Sheltered content instruction: Teaching English languagelearners with diverse abilities*. Boston: Allyn and Bacon.

Gregory, G.H., & Chapman, C. M. (2006). *Differentiated instructional strategies: One size doesn'tfit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Rose, D. H., & Mayer, R. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. (2004). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

الفصل الأول

تجميع أفضل الأساليب التدريسية واستخدامها

نواجه نحن المربّين تحديات عديدة عندما نقرر أي الأساليب هو الأفضل لتنظيم التدريس وتقديمه للطلاب ذوي التنوع. إن الإستراتيجيات والأساليب التي نستخدمها تؤدي دورًا مهمًا في تطوير تدريس ناجح في الصفوف ذات التنوع الطلابي. إن قرارنا كيف نعلّم أمر مهم لجميع المتعلمين بخاصة الطلاب ذوي الإعاقات والطلاب ذوي الخلفيات الثقافية واللغوية المتنوعة، وكذلك الطلاب المختلفين في أمور تربوية أخرى ذات علاقة. فبالنسبة لهؤلاء الطلاب من المهم بشكل خاص توسيع فرص تعلّمهم باستخدام إستراتيجيات تناسب حاجاتهم التعليمية الفريدة . وفي هذا الفصل سنناقش العنصر الأول من إطار العمل MMECCA وهو أساليب التدريس.

أمثلة على طرائق وأساليب تدريسية قوية:

إن مفتاح النجاح في الصفوف ذات الطلاب من ذوي التنوع يتمثل في اختيار وتنفيذ أساليب تدريسية قوية، تستهدف في الوقت ذاته مجموعة متنوعة من الحاجات التعلمية وتنفيذها. بعض الأساليب الناجحة في الصفوف ذات الطلاب ذوي التنوع تشمل الذكاءات المتعددة ، والتعلّم التعاوني، دروس متفاوتة المستويات، مراكز التعلّم، والمنظمات البصرية (التصويرية). ويبين الشكل رقم(١-١) هذه الأساليب التي تبرز الأفكار المرتبطة بالتدريس الممايز، والتصميم الشامل، والتدريس المحمي، والتربية متعددة الثقافات. وسيصف القسم الآتي كلاً منها، وسيقدم أمثلة خاصة من مشاهد (سيناريوهات) صفية.

الشكل رقم (١-١): مناح ونماذج تدريسية قوية

مناحي تدريسية				
أساليب التدريس	التدريس الممايز	التصميم الشامل	التدريس المحمي	التعليم متعدد الثقافات
الذكاءات المتعددة	يشجع العمليات وتمايز النواتج.	يسمح بوسائط متعددة لاستقبال المعرفة وعرضها.	يشجع على استخدام التلميحات البصرية لتكملة اللغة.	يشجع على احترام التنوع في أنماط التعلّم.
التعلم التعاوني	يستخدم التمايز	يستفيد من عدم التجانس بين المتعلمين.	يدعم متعلمي الإنجليزية من خلال التقريب بين الزملاء.	يشجع على احترام أنماط التعلّم التعاونية.
الدروس الممايزة	يشجع العمليات وتمايز النواتج.	يسمح بوسائط متعددة لاستقبال المعرفة وعرضها.	توافر واسطة لتمايز مستويات اللغة.	يشجع على احترام التنوع في أنماط التعلّم.
مراكز التعلّم	يشجع العمليات وتمايز النواتج.	يسمح بوسائط متعددة لاستقبال المعرفة وعرضها.	توافر واسطة لتمايز مستويات اللغة.	يشجع على احترام التنوع في أنماط التعلّم.
المنظمات التصويرية (البصرية)	توافر واسطة لدعم التدريس.	توافر واسطة لدعم التدريس.	توافر واسطة لدعم التدريس.	ترعى حاجات المتعلمين ذوي التنوع.

الذكاءات المتعددة:

وَضَع نظرية الذكاءات المتعددة هوارد جاردنر Howard Gardner **(١٩٩٩م)، وهو مدير مشارك في مشروع زيرو(صِفْر) لجامعة هارفارد** Harvard's Project Zero**، وتُستخدم هذه النظرية بشكل كبير في الحالات التربوية. وفي جوهرها تقول النظرية أننا بني الإنسان نمتلك بشكل غير محدود طاقات حيوية، وعصبية، ونفسيةً للمعرفة واكتساب المعلومات، وكذلك للفهم** (Lazear, 2001, P.202)**. ووفقًا لجاردنر (١٩٩٩م) فإن الذكاءات**

مهارات وقدرات نحتاجها لحلِّ المشكلات وإيجاد نواتج فعّالة أو توفير خدمات قيِّمة لثقافة الفرد.

وقد حدد جاردنر ثمانية ذكاءات هي :

١. **اللغوي** Linguistic .
٢. **المنطقي – الرياضي** Logical – Mathematical .
٣. **الموسيقي – الإيقاعي** Musical-Rhythmic.
٤. **البصري – المكاني** Visual-Spatial.
٥. **الجسدي – الحركي** Bodily-Kinestic .
٦. **البينشخصي (داخل الشخص)** Intrapersonal.
٧. **بين الأشخاص** Interpersonal .
٨. **الطبيعي** Naturalist.

وأضاف البعض الذكاء الوجودي Existentialist (Kellough & Kellough, 2007) ، **وعلى الرغم من أن جاردنر لم يوافق عليه ذكاءً تاسعاً حتى الآن. فقد وضعناه في الاعتبار. ويبيّن الشكل رقم (١-٢) كل واحد من الذكاءات، كما يبيّن مجموعة من القدرات المميزة والمواهب التي يستطيع الطلاب امتلاكها. وبإعطاء ما نعرفه عن نظرية الذكاءات المتعددة ، نستطيع أن نرى قدرتها على زيادة نجاح كل الطلاب بخاصة المتعلمين الذين يشقون طريقهم بصعوبة** (Zwiers, 2004). **وباستخدام نظرية الذكاءات المتعددة نستطيع تعرّف مواطن القوة التعلمية لدى الطلاب استناداً على كيف نقدّم المفاهيم والأفكار في الصف.**

الشكل رقم (١-٢)
التعريفات والقدرات الخاصة بالذكاءات المتعددة

الذكاء	التعريف	القدرة
الجسدي – الحركي Bodily-Kinestic	لدى هذا الشخص القدرة على الحركة في الحيز بفاعلية، يتعلّم جيداً بالحركة، ويمكنه تقليد الحركات بسهولة.	– حُسن توظيف وظيفة الجسد. – لديه قدرة على التقليد. – لديه ربط جسدي -عقلي قوي. – يستطيع توسيع دائرة الوعي من خلال الجسد.
البينشخصي (داخل الشخص) Intrapersonal	هذا الشخص يفهم طرقه الخاصة به في المعرفة والتعلّم وهو منسجم مع حاجاته الخاصة به.	– لديه تركيز ذهني حاد. – لديه وعي ويستطيع التعبير عن المشاعر المختلفة. – لديه تفكير في المستويات العليا وقدرة على التعليل.
ما بين الأشخاص Interpersonal	هذا الشخص يقرأ الآخرين جيداً، ويعمل جيداً من خلال المجموعات، ويتفاعل مع الآخرين.	– يستطيع بناء التآزر والمحافظة عليه. – يدرك النوايا والسلوكات، والتصورات الخفية. – يتناغم مع وجهات نظر الآخرين. – يعرف كيف يعمل تعاونياً. – حساس لأمزجة الآخرين ودوافعهم ومشاعرهم. – يستطيع التواصل بشكل لفظي وغير لفظي.
اللفظي – اللغوي Verbal-Linguistic	يستخدم هذا الشخص اللغة والكلمات ببراعة وبسهولة، يفهم ما يقرأ، ويستمتع بالتواصل اللفظي.	– يفهم ترتيب الكلمات ومعانيها. – يستطيع إقناع شخص ما بمسار من الإجراءات. – يستطيع أن يشرح، وأن يُعلِّم، وأن يتعلّم من الآخرين. – لديه روح المرح والفكاهة. – لديه حدّة ذاكرة وقدرة على التذكر.
المنطقي – الرياضي Logical-Mathematical	يتعامل هذا الشخص مع الأرقام والمنطق ببراعة، ويفهم العلاقات المنطقية بين المفاهيم.	– يميّز الأنماط المجرَّدة. – لديه القدرة على التعليل الاستقرائي والاستنباطي. – يستطيع تمييز العلاقات والروابط. – يستطيع أداء حسابات معقدة. – لديه القدرة على التعليل العلمي.

(تابع): الشكل رقم (١-٢)
التعريفات والقدرات الخاصة بالذكاءات المتعددة

الذكاء	التعريف	القدرة
الموسيقي -الإيقاعي Musical-Rhythmic	هذا الشخص يعبر عن نفسه بالإيقاعات والألحان ، ويرى الأنماط الموسيقية في كل المحاولات.	- يفهم تركيب الموسيقا. - يفهَم مخططات الجلسات الموسيقية. - حساس للأصوات. - يستطيع تأليف ألحان وإيقاعات. - يستطيع الإحساس بخصائص النغمات الموسيقية.
البصري – المكاني Visual-Spatial	يستطيع هذا الشخص رؤية التصاميم البصرية المكانية المتعة، ولديه القدرة على التعلّم والتّعبير عن نفسه بالتصاميم البصرية والفن والجمال.	- لديه إدراكات سليمة من زوايا متعددة. - يستطيع تمييز العلاقات بين الأجسام في الفراغ المكاني. - يستطيع تمثيل الأشياء بالرسوم. - يستطيع معالجة الصور ببراعة. - يستطيع أن يجد طريقه في الفراغ المكاني. - يبني صورًا ذهنية. - يمتلك قدرة تخيلية نشطة.
الطبيعي Naturalist	هذا الشخص يثمن الطبيعة ويهتم بها وبما فيها من أشياء حية، ولديه القدرة على تصنيف الأشياء وتنمية الأشياء الطبيعية.	- يبني علاقة حميمية مع الطبيعة. - يعتني بالمخلوقات الحية ويألفها ويتفاعل معها. - يستطيع تمييز الأشياء وتصنيفها. - يستطيع تنمية الأشياء طبيعيًا.
الوجودي Existentialist	لدى هذا الشخص الرغبة في إثارة الأسئلة المتعلقة بوجود الإنسان ومعنى الحياة وبحثها.	- يفكر عميقًا. - حساس للقضايا الروحية.

تطبيق الذكاءات المتعددة في الصف:

تبين السيناريوهات الآتية كيف تستخدم السيدة/ سميث Smith نظرية الذكاءات المتعددة في الصف العاشر -لغة إنجليزية، بمدرسة ميدو بروك الثانوية

Meadow Brook High School . في هذا السيناريو نلتقي بثلاثة من طلابها : ترانهي Tranhi، وفيكتور Victor، وياسمين Jasmine.

عُمْر ترانهي (١٧) سنة، انتقلت هي وأسرتها للولايات المتحدة الأمريكية من فيتنام منذ ست سنوات. ويعمل والداها وأختاها ساعات طويلة في صالون محلي لتلميع الأظافر. تتكلم أسرتها اللغة الفيتنامية في البيت مع لغة إنجليزية سطحية. ترانهي أنيقة لكنها خجولة، وأوقاتها المحببة في اليوم المدرسي خلال حصة الرقص الحديث وتمارين الكورَس (فرقة الإنشاد). واليوم المدرسي تحدٍ كبير لها، وهي قادرة على فَهم زملائها. لكنها محبطة من فَهمها المحدود للمفردات الأكاديمية في حصصها الصّفية.

عُمْر فيكتور (١٧) سنة، انتقل هو وأمه للولايات المتحدة الأمريكية من أوكرانيا في الصيف الماضي، تتدرب أمّه ممرّضةً، لكن بسبب الصعوبات اللغوية ومشكلات الشهادة، عملت مساعدة ممرضة في المستشفى المحلي. يُشجَّع فيكتور في البيت على التحدث بالإنجليزية، وهو يحبُّ العلوم والرياضيات والتقنية. في أوكرانيا كان طالبًا ذا كفاءة أكاديمية جيدة . لكنه حاليًا يشق طريقه بصعوبة في حصص اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية؛ لأن مهاراته في اللغة الإنجليزية محدودة، يحلم فيكتور أن يصبح جرّاح عظام.

عُمْر ياسمين (١٦) سنة، وهي طالبة متعددة الأعراق، والدها سائق شاحنة يسافر بعيدًا عن البيت معظم الأوقات، وتعمل والدتها في مخبز في سوبر ماركت محلي، ومن بين جميع حصصها تستمتع بحصة اللغة الإنجليزية باعتبارها الأفضل، وبالنسبة لها فقد أخذت الكتب مكان الأصدقاء فليس لها مجموعة زملاء، ولديها القدرة لأن تصبح طالبة ممتازة في حصة اللغة الإنجليزية. ولكنها تفضل أن تنجح فقط، ولا تبدو المدرسة مهمة جدًّا لياسمين.

لقد دَرَّسَت السيدة/ سميث في مدرسة ميدو بروك الثانوية لمدة (١٢) سنة . ميدو بروك مدرسة ثانوية في الضواحي، وتقليديًّا تخدم الطلاب البيض من الطبقة فوق المتوسطة، وخلال السنوات القليلة الأخيرة تزايد عدد الطلاب المهاجرين الملتحقين بالمدرسة. يتعلم العديد من هؤلاء الطلاب اللغة الإنجليزية ويمثلون مجموعة متباينة من الدول واللغات.

كما تزايد التنوع الديني للطلاب بالتحاق طلاب بوذيين، ومسلمين، ويهود، ومسيحيين، والعديد من المعتقدات الأخرى. وتقريبًا فإن (٨٥٪) من الطلاب من البيض، والباقي أصول إفريقية، أمريكية، آسيوية، وهندية، أو من أصل إسباني. ومع تزايد التركيز على الدمج ظهر العديد من الطلاب ذوي الإعاقات في صفوف التعليم العام في ميدو بروك الثانوية. فمن الطلاب أل(١٣٠) الذين تُدرِّسهم السيدة/ سميث هناك خمسة طلاب من ذوي الإعاقات لديهم اضطرابات تعلّمية وتخلف عقلي خفيف، واضطرابات عاطفية، وإعاقة في النطق، وضعف في السمع. وعلى الرغم من سمعة ميدو بروك القوية في التميّز الأكاديمي، حدث ما لم يكن في الحسبان في خلال دورة تقويم نهاية العام – إذ فشلت المدرسة في تحقيق تقدم سنوي مناسب (AYP) نحو المعايير المقررة. وقد جاء فشل المدرسة في تحقيق تقدم سنوي مناسب بسبب انخفاض الدرجات التي حققها دارسو اللغة الإنجليزية والطلاب من ذوي الإعاقات في الاختبارات. بدأت السيدة/ سميث بالتساؤل لماذا يجب تحقيق هذا "الكم من المعايير" في الوقت الذي كان فيه أعضاء هيئة التدريس مكلفين بالتقدم في موضوع الدمج، ويقبلون المزيد من الطلاب ذوي الخلفيات المتنوعة ثقافيًّا ولغويًّا. وتعرف السيدة/سميث أنّ عليها تغيير خطة اللعب خاصتها، بحيث تغدو أكثر فاعلية مع هؤلاء الطلاب. ولكنها ليست متأكدة كيف تحقق ذلك.

بدأت السيدة/ سميث بتدريس وحدة مصغّرة بمعيار اللغة الإنجليزية لطلاب الصف العاشر من ذوي الذكاء الطبيعي، وتميزت هذه الحركة الأدبية بحتمية تشاؤمية تمثلت في الاعتقاد أن الناس يملكون قليلاً من التحكم في حياتهم أو حتى لا يملكونه. كانت السيدة/ سميث مهتمة بهذه الوحدة بسبب قناعتها أن جميع طلابها قادرون على السير في هذا الموضوع وربطه بالتحديات التي تواجههم كشباب يافعين.

قبل أن تبدأ الوحدة، شاهدت السيدة/ سميث طلابها وأعطتهم استعراضًا موجزًا لتحدد قدراتهم استنادًا على نظرية الذكاءات المتعددة. واعتمادًا على ما وجدته من نتائج ترانهي، وفيكتور، وياسمين، حددت نشاطات تعلّمية مناسبة للوحدة تصب في كل جانب من جوانب قوة الطالب.

وباستخدام السيدة/ سميث أساليب وتقنيات تبرز ذكاء كل طالب من طلابها، سمحت لهم بالعمل في مجموعات مرنة، ثنائية، ثلاثية، رباعية، ومجموعات صغيرة، ومجموعات كلية كبيرة . واستخدمت قوة كل طالب نقطة دخول للمحتوى. بالنسبة لترانهي، تأكدت السيدة أن يكون هنا شيء موسيقي جاذب في مقدمتها للمحتوى. وراعت أن يستمع الصف لمجموعة موسيقية مختارة لواجنر Wagner أو مجموعة مختارة فيتنامية تؤدي إلى إيجاد شعور بالتشكك والفزع. بالنسبة لفيكتور صنعت مشهداً إشكاليًّا يتضمن لاعبًا رياضيًّا بساق صناعية ويرغب في اللعب في ألعاب كأس العالم. وأخيرًا بالنسبة لياسمين، ربطت السيدة/سميث الثقافة الشعبية بمفهوم الميل للطبيعة، فجلبت صورًا لتماثيل صغيرة محبوبة، وطلبت من ياسمين تحديد الخصائص الطبيعية التي تساعد أو تعيق مسيرة حياة كل منهم. وبعد حصة مناقشة في مجموعات صغيرة، جمعت السيدة/سميث الطلاب كلهم في مجموعة واحدة، وطلبت منهم تحديد الخيط المشترك في جميع السيناريوهات، وربطت أفكارهم بالوحدة المخطط لها، وما أن يضعف اهتمام الطلاب تستمر السيدة/ سميث في خططها في إدخال نظرية الذكاءات المتعددة في وحدتها التدريسية. وفَهمت أنه بينما كان مهمًا ربط تعلّم الطلاب بذكاءاتهم السائدة، فإن الطلاب يحتاجون أيضًا لتجريب طرق أخرى لاستقبال المعلومات لكي تتاح لهم الفرصة لتعزيز ذكاءاتهم الأقل ظهورًا. وبنسج ذكاءات متنوعة معًا في أساليبها التدريسية، تكون قد عرّضت طلابها جميعًا لطرق تعلم متنوعة.

الاستفادة لأقصى ما يمكن من نظرية الذكاءات المتعددة :

بمجرد أن تبدأ بهذا المنحى، فمن المفيد استخدام إستراتيجيات تقويم مثل مقابلات الطلاب، والاستبانات والملاحظات للكشف عن ذكاءات طلابك القوية. وفي الفصل السادس ستناقش الأمثلة على أدوات التقويم بشكل أوسع، ويمكن أن تبدأ عملية التقويم أولاً باستهداف الطلاب الذين يعانون أكثر من غيرهم، ثم تنتقل بعد ذلك لطلاب آخرين حسبما يسمح الوقت. ولنموك مهنيًّا، استخدم المصفوفة المبينة في الشكل رقم (١-٣) لتحليل

أساليبك التدريسية الحالية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ، وانظر أي الذكاءات تستخدم أكثر. تستطيع أن تستخدم هذه المصفوفة أيضًا لتحليل آخر أسبوع من التدريس، ومن ثمَّ بيّن كيف استثمرت كلاً من هذه الذكاءات. في حالات كثيرة نميل للتأكيد على المهارات اللغوية اللفظية والمهارات الرياضية المنطقية وإذا وجدت أن هذا هو الحال بالنسبة لتدريسك، ابدأ وبالتدريج في إدخال ذكاءات أخرى في ممارساتك التدريسية. ابدأ بالذكاءات الأقوى لطلابك.

الشكل رقم (١-٣)

المصفوفة التدريسية للذكاءات المتعددة

	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
اللفظي – اللغوي	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟
المنطقي - الرياضي	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟
البصري-المكاني	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟
الجسدي-الحركي	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟
الموسيقي -الإيقاعي	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟
ما بين الأشخاص Interpersonal	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟
البين –شخصي(داخل الشخص) Intrapersonal	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟
الطبيعي	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟
الوجودي	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟	مستهدف؟ كيف؟

وبالتقدم إلى الأمام مع نظرية الذكاءات المتعددة، فإن من المهم أن تضع الإستراتيجيات الآتية نصب عينيك:

- ليس ضرورياً أن تستهدف كل الذكاءات في كل الدروس. على كل حال فإن من المناسب أن تحاول استهداف كل الذكاءات مرة واحدة على الأقل في الأسبوع في أثناء التدريس.
- من المهم أن تتأكد أن استهدافك لكل نوع ذكاء ليس شيئاً ظاهرياً أو جانبياً للتعلم المقصود، على سبيل المثال: الطلب من الطلاب الوقوف في أثناء القراءة ليس مثالاً قوياً على دمج فرص تعلم حركية – جسدية. فعملية الوقوف لا تساعد الطالب على تعلم كيف يقرأ. إذا كنت تعلم وحدة الجهاز الدوراني (الدورة الدموية)، فإن المثال الجيد على نشاط جسدي – حركي يكون بالسماح للطلاب بالتظاهر بالسير في قلب إنسان. يمكن أن يعمل الطلاب مخططاً كبيراً يبين حجرات القلب المتنوعة. ويمكن وضع هذا المخطط على أرض الغرفة، ويمكن أن تمشي مجموعات صغيرة من الطلاب خلال الحجرات المبينة في الرسم لاكتساب فهم أعمق لكيفية سريان الدم في القلب. هذا النشاط سيكون مفيداً أكثر للطلاب؛ لأن الحركة قد أستخدمت لتعزيز المفهوم الذي يُدرّس للطلاب.
- ذكِّر الطلاب أن نظرية الذكاءات المتعددة تساعدهم في التركيز على" كيف أنتم أذكياء؟ (أو ما وجه الذكاء لديكم؟)"How you are smart? ؛ وليس على "كم أنتم أذكياء(مستوى الذكاء)؟ How smart are you? "، فكل واحد لديه نقاط قوة ونقاط ضعف.
- من المهم أن تتاح لجميع الطلاب فرص العمل من خلال ذكاء لا يمثل نقطة قوتهم الحالية: بالنسبة لبعض الطلاب فإن النقص في التعرض لذكاء مُعين يمكن أن يكون سبب الضعف. على سبيل المثال إذا لم تتح للطالب إطلاقاً الفرصة للمشاركة في نشاطات إيقاعية – موسيقية، فالأكثر احتمالاً ألاّ يكون قوياً في هذا المجال بسبب القصور أو النقص في التعرض للفرص، وليس بسبب أي ضعف داخلي فيه.

- عند تشجيع طالب على العمل من خلال ذكاء لا يفضّله، اختر له محتوى مألوفًا إلى حد ما. سيكون صعبًا على طالب تعلّم محتوى جديدٍ أو مهارات جديدة من خلال نوع ذكاء غير مألوف.

التعلم التعاوني:

التعلّم التعاوني صيغة تدريسية تُستخدم في بيئات التعلم غير المتجانسة. وغالبًا ما يتداخل هذا الأسلوب التدريسي مع مفهوم "عمل المجموعة" أو فكرة أن يعمل الطلاب ببساطة معًا لإنجاز مهمة. والعمل التعاوني نوع خاص من"عمل المجموعة" ويُعرّف بالعناصر الآتية:

- الاعتماد الإيجابي المتبادل: تبنى النشاطات التعلّمية بطريقة تتطلب من الطلاب الاعتماد على بعضهم بعضًا لإنجاز المهمة بنجاح. يعتمد نجاح المجموعة كلها على أداء كل عضو من أعضائها.
- التفاعل وجهًا لوجه: يتطلب كل نشاط من الطلاب متسعًا من الوقت للتفاعل المباشر مع بعضهم.
- المسؤولية الفردية: يمكن تقويم كل فرد مع بقائه مسؤولاً عن عنصر معين من عناصر المهمة.
- تطوير المهارات الاجتماعية: إضافة لتعليم المحتوى الأكاديمي، يتمُّ إدخال المهارات الاجتماعية لتعلّم الطلاب.
- التقويم: تشمل هذه الخطوة تقويم مخرجات التعلّم الأكاديمية والاجتماعية، وتقويم كيف تعمل المجموعة (Johnson & Johnson, 1989).

تنفيذ العناصر التعريفية للتعلّم التعاوني:

هناك أساليب متنوعة يمكن أن يستخدمها المعلمون لإدخال العناصر التعريفية للتعلّم التعاوني في نشاطات المجموعات، ويمكنك تعيين أدوار محددة لكل طالب في

المجموعة مثل: الكاتب، القارئ، المشجّع، أو المُوضّح، مع فرصة أن يتبادل الطلاب الأدوار في خلال مختلف نشاطات التعلّم التعاوني. إن تخصيص الأدوار يساعد الطلاب على تطوير الاعتماد الذاتي المتبادل الإيجابي والمسؤولية الفردية، ويمكن استخدام عدد من صيغ التعلّم التعاوني لتيسير التفاعل وجهًا لوجه مثل:

- مشروعات المجموعة: في صيغة مشروعات المجموعة، يخصص لكل مجموعة مهمة معيّنة، ويحدد لكل عضو في المجموعة دور معيّن (Sharan, et. al., 1984) وكل دور مهم للنجاح الكلي للمشروع.
- الترتيب النسيجي (Jigsaw): في صيغة الترتيب النسيجي يعمل الطلاب أولاً في "فرق الخبراء" لتعلّم محتوى مختلف الموضوعات بشكل عميق، ومن ثمّ تعليم هذا المحتوى لطلاب آخرين، ثمّ يعاد تشكيل الفرق بحيث يشكل كل عضو من كل "فريق خبراء" جولة ثانية من "المجموعات". وتناط بكل عضو من المجموعات التي أعيد تشكيلها مسؤولية مشاركة باقي أعضاء المجموعة بالمحتوى الذي أتقنه (Slavin,1994). وعلى سبيل المثال تُقرر معلمة الدراسات الاجتماعية أن طلابها سيركزون على وحدة عن فروع الحكومة، ويمكن أن يركز فريق خبراء واحد على الفرع التشريعي، فريق آخر يركز على الفرع القضائي، وفريق ثالث يركز على الفرع التنفيذي. وعندما يعاد تشكيل الفرق، سيشكل عضو من كل فريق خبراء حلقة ثانية في الفرق، بعد ذلك، تعمل هذه الفرق معًا لتعليم بعضها بعضًا كيف تعمل فروع الحكومة الثلاثة.
- فئات تحصيل فرق الطلاب: يعطي المعلم كلاً من طلابه اختبارًا قبليًّا في محتوى محدد. بعدها، يشكل الطلاب مجموعات ويتساعدون في الدراسة للاختبار في المحتوى، بعد ذلك يعطيهم المعلم مجموعة أخرى من الاختبارات الفردية، ويكسب كل طالب نقاطًا للفريق اعتمادًا على مقدار تقدمه عن الاختبار القبلي (Slavin, 1994).

توفر هذه الصيغ وضعيات للتفاعل وجهًا لوجه بين الطلاب، وتساعد على تشجيع الاعتماد الإيجابي المتبادل بينهم وتيسيره، على سبيل المثال في صيغة الترتيب النسيجي يجب أن يعتمد الطلاب على أعضاء فريق الزملاء لكي يعرضوا بشكل صحيح المحتوى الذي تعلّموه في فرق الخبراء، كما يستخدم الطلاب مهارات الاعتماد المتبادل هذه في أقسام تحصيل فرق الطلاب عندما يتطلب الموقف منهم تدريب بعضهم بعضًا لتعلّم المحتوى المحدد. إن المسؤولية الفردية مهمة في التعلّم التعاوني لأن الطلاب مسؤولون عن محتوى محدد مخصص لهم. وأخيرًا، يستطيع المعلمون تقويم المحتوى الأكاديمي من خلال أي من هذه النماذج.

توفر صيغ التعلّم التعاوني مختبرًا طبيعيًّا لتطوير المهارات الاجتماعية؛ مثل استخدام الأسماء، التواصل بالأفكار والأسئلة، وأخذ الأدوار، والمعارضة السلمية، وتشجيع الطلاب بعضهم بعضًا، كلها مهارات مهمة ويمكن تعزيزها من خلال سياقات التعلّم التّعاوني قبل بداية أي نشاط تعلّم تعاوني، قد يكون من المفيد أن تؤدي مع طلابك دروسًا مصغّرة حول هذه المهارات، على سبيل المثال، إذا لاحظت أن طلابك يواجهون صعوبة في الاختلاف السلمي، عندها يجب عليك أن تلقي ضوءًا على هذه المهارة من خلال درس مصغّر، وقبل النشاط، ربما ترغب في مناقشة حقيقية مفادها أن الناس العقلانيون يختلفون أحيانًا، وهذا حسن. ما تريد التأكيد عليه أن الشيء غير الحسن هو الهجوم الشخصي. ومن الممكن أن تقرر إتباع هذه المناقشة بنشاطات تمثيل أدوار تبيّن طرقًا مناسبة للاختلاف والمعارضة وطرقاً أخرى غير مناسبة، ويسمح هذا النشاط للطلاب بممارسة هذه المهارة من خلال سياقات نشاط التعلّم التّعاوني.

إن التقويم عنصر مهم آخر من عناصر التعلّم التّعاوني يمكن إدخاله في دروسك بطرق متعددة، ويمكنك استخدام الملاحظة بقائمة فحص لتقويم المهارات الاجتماعية للطلاب (انظر الشكل رقم ١-٤)، ويمكن أن تشمل قائمة الفحص هذه أعمدة لكل مهارة اجتماعية مستهدفة، وصفوفًا لأسماء الطلاب، وحينما تلاحظ طلابك، يمكنك تسجيل السلوكات المناسبة والسلوكات غير المناسبة لكل بند على أسس فردية، ويمكنك تعديل هذا

الأُنموذج مستخدمًا قوائم مهارات مختلفة لمجموعات طلابية أخرى، وإضافة إلى ذلك فإن بالإمكان استخدام أشكال التقويم من خلال الأقران لتكملة أوجه التقويم التي يجريها المعلم(انظر الشكل ١-٥).

الشكل رقم (١-٤): قائمة فحص بالملاحظة للتعلّم التّعاوني

	يستخدم التشجيع اللفظي	يُسهم في مناقشات المجموعة	يشارك بالمواد	قادر على المعارضة حبيًا	يمارس دوره بشكل مناسب
ديريك					
ماريا					
شالاندرا					
لامونت					
جون					
ليزا					

الشكل رقم (١-٥): أنموذج تقويم التعلّم التّعاوني من خلال الأقران

لطفًا، ضع درجة لنفسك ولكل عضو في فريقك في كل مجال، مستخدمًا التدريج الآتي:
١ = ضعيف، ٢ = حسن، ٣ = جيد جدًا.

	ساعد المجموعة على إكمال النشاط	شارك بالمواد	شَجَّع أعضاء المجموعة
ديريك			
ماريا			
شالاندرا			
لامونت			
جون			
ليزا			

تطبيق التعلّم التعاوني في الصف:

يبيّن السيناريو الآتي تطبيقًا للتعلّم التّعاوني في الصف السادس في حصة العلوم التي يُدرِّسها السيد/ جون في مدرسة الطرف الغربي المتوسطة، وفي هذا السيناريو نقابل أربعة طلاب من هذا الصف هم: ديريك Derrick، ماريا Maria، شالاندرا Shalandra، ولامونت La Mont.

يبلغ ديريك من العمر (١٣) سنة، وهو طفل أمريكي إفريقي يعيش مع جدته وشقيقين أكبر منه، يحبُّ الدراسات الاجتماعية والتعلّم عنها، والعمل مع الناس الآخرين، يشقُّ طريقه بصعوبة في المهارات الأساسية، وغالبًا ما يحتاج إلى إعادة المفاهيم عدة مرات قبل أن يفهمها.

تبلغ ماريا من العمر (١١) سنة، انتقلت أسرتها إلى الولايات المتحدة الأمريكية من المكسيك قبل ثلاث سنوات. وهي طفلة وحيدة وتعيش مع والديها، وهما يتشاركان في مطعم صغير في الحي، ويتكلمون في بيتهم الإسبانية بشكل رئيس، تتفوق ماريا في الرياضيات، وتستمتع بالألغاز، ولكنها تشقُّ طريقها بصعوبة في المهارات الأساسية في اللغة الإنجليزية.

تبلغ شالاندرا من العمر (١٢) سنة، وهي فتاة أمريكية إفريقية تعيش مع أبيها وأخيها الأصغر، يعمل والدها ناطورًا في مخزن إدارة محلية، توفيت والدتها عندما كان عمرها (٥) سنوات. شالاندرا قارئة جيدة وتستمتع بالكتابة الإبداعية، وهي ناضجة اجتماعيًّا بالنسبة لفتاة في عمرها، وتبدو أحيانًا متحفظة ولا مبالية في تفاعلها مع أقرانها، وتُفضّل أن تعمل وحيدة.

يبلغ لامونت من العمر (١١) سنة، وهو طفل أمريكي إفريقي، يعيش مع أمّه وأختين أكبر منه، أمّه غير موظفة، وهو فنان ممتاز يمكن أن يرسم صورًا مفصّلة نابضة بالحياة. وعلى الرغم من ذكائه الواضح، فهو ينجز عددًا قليلاً من الواجبات

ويبدي اهتمامًا قليلاً بالمدرسة، ويمكن أن يكون عنيدًا أو غير مطيع، ويبدو غاضبًا معظم الوقت. وإذا دُفع لعمل شيء لا يرغب في عمله، يصبح عصبيًّا وعدوانيًّا، وبسبب هذه السلوكات صُنف لامونت مضطربًا عاطفيًّا.

السيد/جونز في أولى سنواته التدريسية، في مدرسة الطرف الغربي المتوسطة، وهو متحمس ليبدأ مهنته الجديدة، وقد وصفت هذه المدرسة بمدرسة "صعبة لأعضاء هيئة التدريس" في داخل المدينة، وهي تعاني من معدلات عالية في إحباط المعلمين، ومعدلات عالية أيضًا في انتقال الطلاب من المدرسة. (٧٥٪) من تعداد طلاب المدرسة أمريكيون أفارقة، و(٢٣٪) من الطلاب من الناطقين بالإسبانية، والعديد منهم متعلمو لغة إنجليزية، ويأخذ (٨٩٪) من الطلاب وجبات غداء مجانية أو مخفّضة السعر. يدرّس السيد/ جونز حوالي(١٥٠) طالبًا يوميًا، ويعاني (١٨) طالبًا منهم من صعوبات تعلّمية، وتخلف عقلي بسيط، واضطرابات عاطفية، وضعف كلامي أو ضعف بصري.

لقد تحمّس السيد/ جونز من تنوع الطلاب في صفوفه. لكنه كان غير واثق من قدرته على تحقيق حاجاتهم، وإضافة إلى ذلك كان مهتمًا بحقيقة المدرسة التي صنّفت "مدرسةً فاشلةً" بسبب انحدار درجات الاختبار، ولم يسبق أن حققت المدرسة تقدمًا سنويًّا مناسبًا (AYP) في أي سنة من السنوات التي تمَّ فيها تتبع أداء الطلاب، وعلى ذلك إذا لم تتحسن درجات الاختبار في نهاية العام الدراسي، ستكون المدرسة عُرضةً للإغلاق، وتملّكت السيد/ جونز الحيرة، ماذا يستطيع أن يفعل ليزيد تحصيل طلابه ذوي التنوع.

قرر السيد/ جونز أن يستخدم التعلّم التّعاوني في حصص العلوم التي يدرسها. هذه الصيغة التعلّمية ستستوعب التنوع الموجود بين طلابه، وستوفر فرصًا لهم لدعم بعضهم بعضًا في تعلّم المحتوى الذي يجدون فيه تحديًا، ومع أن طلابه هم في صف سادس فقد اكتشف السيد/جونز أنهم لم يسبق لهم أن تعرضوا لصيغ التعلّم

التعاوني في خبراتهم المدرسية السابقة وأخذ يُعدّهم للتعلّم التّعاوني بتوضيح ما يجب وما لا يجب أن يحدث خلال التعلّم التّعاوني، وخصص وقتًا لتعزيز هذه الأفكار من خلال نشاطات لعب الأدوار.

وبعد أن جهز الصف، استخدم السيد/ جونز صيغة مشروع المجموعة بالتعلّم التّعاوني، وحيث إن التعلّم التعاوني سيكون خبرة جديدة لطلابه، استخدم السيد/ جونز المجموعات الصغيرة المكونة من(٣-٤) طلاب ليختزل التعقيدات في التفاعلات بين أعضاء الفريق. لقد شكّل السيد/ جونز هذه المجموعات بعناية كبيرة قاصدًا أن تكون المجموعة غير متجانسة من حيث مستويات قدرات الطلاب ومهاراتهم، وأعراقهم، وجنسهم (ذكر أو أنثى)، وخصائصهم اللغوية، ولم يضع السيد/جونز الطلاب الذين يعرف أنهم لن يعملوا معًا جيدًا.

خطط السيد/ جونز درسًا في ضوء معيار الصف السادس يتعلق باستكشاف البيئات الحيوية للأرض في خلال هذا الدرس سيتعلم الطلاب عن: البيئات المائية، المناطق العشبية، الصحاري، البلوطيات، الغابات الصنوبرية، وسهول التندرا (سهول جرداء). وللوفاء بمتطلبات هذا المعيار، يحتاج الطلاب أن يكونوا قادرين على تحديد العوامل الجغرافية في البيئات المتنوعة (مثل:الارتفاع، الموقع، والمناخ) التي تسبب التنوع في النباتات والحيوانات، لقد شملت الدروس السابقة التي قدمها السيد/ جونز في هذه الوحدة أنواعًا مختلفة من النشاطات مثل: المناقشات الصفية، النشاطات الحسية المباشرة، وأفلام فيديو تركز على علاقة خصائص البيئة بطبيعة النباتات والحيوانات التي تعيش فيها. بهذا المحتوى الأساس، كان السيد/ جونز جاهزًا لبدء نشاط التعلّم التعاوني مع فصله.

كُلّفت كل مجموعة ببحث عن بيئة مختلفة، وطُلب من كل المجموعات إجراء الآتي:

١ - بناء أنموذج ثلاثي الأبعاد للبيئة التي يبحثونها.

٢ - كتابة تقرير مختصر يدافع عن رسومهم وتصوراتهم، ويبيّن كيف تؤثر خصائص البيئة في طبيعة النباتات والحيوانات التي تعيش فيها.

٣ - عرض أنموذجهم للصف وشرحه بشرط أن يكون لكل عضو في المجموعة دورًا محددًا. يقود المُيسر(المنسق) مناقشة المجموعة حول كيف يجب أن يصمّم الأنموذج؟ وكيف يدافع عنه؟ الكاتب يدوِّن أفكار المجموعة من أجل التقرير، ويتولى الباني قيادة عملية بناء الأنموذج، ويشرح المُقَدِّم الأنموذج للصف. كل فرد في المجموعة مسؤول عن المشاركة في نقاشات المجموعة، والتعاون في بناء الأنموذج، وجمع أدلة داعمة للأنموذج. المهمة الأخيرة هذه تشمل استخدام كتاب العلوم والشبكة العنكبوتية (الإنترنت) لإيجاد ما يدعم تصميم الأنموذج. لدى طلاب الإسبانية الدخول إلى حاسب آلي واحد يتيح الدخول إلى الإنترنت، وحاسب آلي آخر بقرص مدمج للكتاب المرجعي. يشمل كل من الحاسبين الآليين شاشة قارئة للبرامج.

ديريك، ماريا، شالاندرا، ولامونت كانوا في المجموعة نفسها لتأدية هذا النشاط، عملت ماريا مُيسّرةً(منسِّقة)، وعملت شالاندرا كاتبة، وأنيط بلامونت دور الباني القائد، وأمّا ديريك فأنيط به دور المُقدِّم. بينما كانت كل مجموعة تعمل تعاونيًّا على مهمة تعلّمية تعاونية محددة، تابع السيد/ جونز كل مجموعة ليتابع ويوجه تقدّمها، ويجيب عن الأسئلة، ويعزز السلوكات المناسبة ويحلُّ المشكلات. عندما زار السيد/ جونز هذه المجموعة المحددة، لاحظ أن شالاندرا كأنها منسحبة من المجموعة وتكتب تقريرها على مسؤوليتها الخاصة، فقرر السيد/ جونز التدخل وتوجيه أفراد المجموعة إلى كيفية العمل معًا، وتحديد ما يجب أن يوضع في التقرير، وقام أيضًا بسؤال أعضاء المجموعة فرديًّا ليقوّم مستوى فَهمهم للمفاهيم التي يعالجونها. خلال زيارة ثانية لهذه المجموعة وجد السيد/ جونز أن لامونت كان منهمكًا تمامًا في بناء الأنموذج، فامتدحه على جهوده. وخلال زيارة ثالثة

للمجموعة وجد السيد/ جونز أن غالبية المجموعة قد فَهمت أحد المفاهيم المهمة بشكل خاطئ، لهذا أدّى درسًا مصغرًا للمجموعة في الموضوع. وبعد إتمام درس التعلّم التّعاوني قوّم السيد/ جونز التعلّم الأكاديمي المستهدف. بالنسبة للتعلّم المستهدف بنى السيد /جونز روبركًا (حزمة محكات بأوزان معينة لكل حزمة، ويستخدم لتقويم الأداء) ليساعده في تقويم النماذج والتقارير الملحقة والعروض. وأعدّ اختبار كتابيًّا، وكان هدفه تحديد الطلاب الذين يتقنون تعرّف العوامل الجغرافية الموجودة في البيئة والتي تؤدي إلى التنوع في النباتات والحيوانات. كذلك قوّم السيد/ جونز المهارات الاجتماعية المستهدفة لكل طالب، وبسبب الصعوبات العاطفية السابقة لدى كل من شالاندرا ولامونت ، قرر السيد/جونز توثيق كيف عملا في أثناء التعلّم التّعاوني.

الحصول على أقصى فائدة من التعلّم التعاوني:

عندما تُنفذ التعلّم التّعاوني في غرفة صفك، ابدأ بمساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم البينشخصية (مهارات ما بين الناس) تشمل هذه المهارات التواصل بالأفكار بفاعلية، ويأخذ الأدوار بشكل مناسب في أثناء المناقشات، ويبقى مُركّزاً على الموضوع، ويشارك الآخرين بالمواد، ويعارض بسلام وهدوء. إذا كنت أنت أو طلابك مستخدمًا جديدًا للتعلّم التّعاوني ابدأ باستخدام مجموعات صغيرة مكونة من (٢-٤) طلاب يلتقون مرة في الأسبوع، وكلما تقدمت نحو الأمام خذ المفاهيم الآتية في الحسبان:

- لا تحاول إنجاز التدريس كله مستخدمًا وضعية التعلّم التّعاوني، يجب أن يشمل التدريس وضعيات: فردية، مجموعات صغيرة، والمجموعة الكلية.
- أبرز باختصار ووضوح التوقعات التعلمية والسلوكية للطلاب قبل بداية نشاطات التعلّم التعاوني؛ على سبيل المثال: التوقعات المتعلقة بحجم الصوت، الأدوار المحددة في المجموعة (مثل: الكاتب، باني القيادة)، أو النواتج النهائية (مثل: نماذج البيئات الحيوية) يجب شرحها بوضوح للطلاب. يمكنك استخدام أسلوب المناقشة المسمى بـ "حوض السمك Fish-bowling"، وأن تسمح للطلاب

بنمذجة هذه الأدوار لأقرانهم. في أسلوب حوض السمك تؤدي مجموعة الطلاب نشاط تعلّم تعاوني مختصر، بينما يقوم باقي الصف بالملاحظة، بعد ذلك يناقش الصف نقاط القوة لدى المجموعة والطرق التي يمكن أن تتحسن المجموعة من خلالها في ضوء الخطوط الهادية للتعلّم التّعاوني.

- قدّم دعماً خاصاً للطلاب حسب الحاجة لمساعدتهم في المشاركة بفاعلية في التعلّم التّعاوني؛ على سبيل المثال استخدام الدور في الحديث قد يساعد الطلاب الصغار أو المتسرعين، فالمطلوب من الطلاب الانتظار حتى يأخذوا الدور في الكلام قبل أن يتكلموا. قد يحتاج طلاب آخرون منبهات بصرية أو قوائم فحص يمكن أن تشمل البنود الآتية :

١ – هل أتبعُ التعليمات؟
٢ – هل أتكلمُ بصوت هادىء؟
٣ – هل أُسهمُ في نقاشات المجموعة؟
٤ – هل أصغي لأعضاء مجموعتي؟
٥ – هل أبقى مركّزًا على المهمة؟

اخرِج الطلاب من نشاطات التعلّم التّعاوني إذا كانوا لا يستطيعون التركيز على المهمة أو يعيقون الآخرين. يجب أن يكون المعلمون جاهزين بنشاط تعلّم تعاوني بديل يركز على المحتوى نفسه في صيغة فردية؛ لكي يتمَّ استيعاب الطلاب عندما لا يكونون قادرين على الأداء في المجموعة.

دروس المستويات:

تسمح دروس المستويات للطلاب بعرض مفهوم معطى لهم بمستويات تعقيد متعددة، أو من خلال أنماط تعلم متعددة. ووفقاً لآدمز وبيرس (Adams & Pierce, 2003) "فإنَّ الدرس ذا المستويات يستهدف معيارًا معينًا، ومفهومًا مفتاحيًّا، وتعميمًا. ولكنه

يتيح مسارات متعددة للطلاب للوصول لفهم هذه المكونات" (ص٣١). وقد حدد آدمز وبيرس (٢٠٠٣م) الخطوات الآتية لتنفيذ دروس المستويات:

- حدد المعيار الذي تستهدفه: حدد المفاهيم أو الأفكار الكبرى المنزرعة في هذا المعيار. ما الذي يجب أن يعرفه جميع الطلاب أو أن يكونوا قادرين على عمله ويكون ذا علاقة بهذا المعيار؟
- حدد ما يعرفه الطلاب حالياً أو يستطيعون عمله: هل سيحتاج بعض الطلاب إلى مساعدة لاكتساب المهارات الأولية؟ هل أتقن بعض الطلاب حالياً المفاهيم الرئيسة؟
- اختر الدروس التي ستجعلها في مستويات وكيف ستحقق ذلك في المحتوى، العملية أو الناتج: على سبيل المثال إذا كنت تُعلّم درساً في القياس لأقرب نصف بوصة، قد تجد أن بعض الطلاب في الصف لم يتقنوا هذه المهارة في حين يتقنها آخرون. قد تقرر وضع المحتوى في مستويات بجعل إحدى المجموعات تُركز على القياس لأقرب بوصة، مجموعة أخرى تُركز على القياس لأقرب نصف بوصة، ومجموعة أخرى لأقرب ربع بوصة. يمكنك أيضاً أن تضع العملية أو الأسلوب في مستويات، حيث سيجرب الطلاب من خلاله الدرس ويختبرونه.
- حدد عدد المستويات التي ستكون لديك، وخصص الطلاب للمستويات المناسبة لهم: قد تُقرر أن يكون عدد المستويات لديك قليلاً حتى اثنين، أو أكثر حتى عدد خمسة مستويات اعتماداً على الحاجات التعلّمية لصفك.

تطبيق دروس المستويات في الصف:

يبيّن السيناريو الآتي إستراتيجية درس مستويات في الصف الثالث للسيدة/ ولسون. في هذا السيناريو نقابل ثلاثة طلاب من صفها هم: دورثي Dorothy، وجم Jim، وجوان Juan.

تبلغ دورثي من العمر (٩) سنوات، وهي طالبة بيضاء تعيش مع أمها وشقيقين أصغر منها، وتعمل أمها مضيفة في صالة بيتزا محلية، وتُفضّل دورثي الدراسات الاجتماعية، الموسيقا، الفن، وتتعلّم أفضل عندما تعمل بيديها أو مع الآخرين، وقد صُنّفت بأنها ذات تخلف عقلي بسيط بالنسبة لمستوى الصف الثاني، والمهارات الأساسية والرياضية لديها ضعيفة جداً.

يبلغ جم من العمر (٨) سنوات، وهو طالب أمريكي إفريقي، وهو طالب وحيد لأبويه ويعيش معهما وكلاهما تربوي في "مدرسة ولاية" أخرى، والموضوع الذي يفضله جم هو العلوم، وأقل الموضوعات تفضيلاً بالنسبة له هو الدراسات الاجتماعية، ويمكن أن ينجز في المستويات العالية جداً وصُنّف طالباً موهوباً، ويستمتع جم بالألغاز ويبدو مفكراً تحليلياً، وعلى الرغم من أن جم طالب قادر جداً، إلا أنه لا يبذل أفضل جهوده، وإذا كان الموضوع غير ممتع له، أو إذا رأى أنّ النشاط سخيف فإنّه لن يشارك فيه، ويمكن أن يصبح مشكلة سلوكية.

يبلغ جوان من العمر (٨) سنوات، انتقلت أسرته للولايات المتحدة الأمريكية من المكسيك قبل سنتين، ويعيش مع والديه وثلاثة أشقاء آخرين، وتعمل والدة جوان في مطعم وجبات سريعة، ويعمل والده في موقع بناء، والإسبانية هي اللغة الرئيسة المستخدمة في البيت، ويفضل جوان الرياضيات، ويستمتع بالألعاب وهو فنان ماهر، إلا أنه يجد صعوبة – غالباً – في التعبير عن أفكاره باللغة الإنجليزية، كما يجد صعوبة في فَهم المفاهيم المجرّدة ولغة التعليم، ومهاراته في القراءة والكتابة ضعيفة جداً.

خلال العشرين سنة التي أمضتها السيدة/ ولسون في التعليم في مدرسة ساوث سايد الابتدائية، لاحظت تزايداً في التنوع بين الطلاب، فأكثر من (٤٠٪) من الطلاب أمريكيون أفارقة، ومن أصل إسباني، أو آسيوي؛ و(٢٠٪) منهم يتعلمون اللغة الإنجليزية أو يتكلمون الإسبانية أو اللغة الهيمونغية Hmong، ويتلقى غالبية الطلاب

وجبة غداء مجانية وترعى السيدة/ ولسون طالبين من ذوي صعوبات التعلم، أحدهما يعاني من تخلف عقلي بسيط والثاني يعاني من اضطرابات سلوكية، أضف إلى ذلك وجود طالبين صُنفا موهوبين في صفها.

يبدو أن إستراتيجيات التدريس وإدارة السلوك التي استخدمتها السيدة/ ولسون بنجاح في الماضي لم تعدّ فاعلة هنا، ومما يزيد من إحباطها أن مدرسة ساوث سايد الابتدائية صُنّفت أنها "مدرسة في خطر" بسبب فشلها في تحقيق تقدم سنوي مناسب (AYP)، وبهذا اللقب الجديد أصبحت السيدة/ ولسون وزملاؤها تحت ضغط كبير إذ إن عليهم ضمان وصول جميع الطلاب إلى المعايير الموضوعة في الوقت نفسه الذي أصبحت فيه حاجات الطلاب متباينة بشكل كبير.

استخدمت السيدة/ ولسون صيغة المستويات لتصميم درس يستهدف معيار طلاب صف ثالث – دراسات اجتماعية – لتحديد الطرق اللازمة للاستعداد للكوارث الطبيعية في الولايات المتحدة الأمريكية، فقررت التركيز على هذا المعيار خلال درس "التأهب لمواجهة الإعصار"، وبدأت السيدة/ ولسون بمراجعة للمفردات المتعلقة بالموضوع، تلا ذلك عرض المحتوى العام المتعلق بـ"التأهب لمواجهة الإعصار" من خلال فيديو ومناقشة على مستوى الصف، وزار الصف عالم أرصاد جوية لمناقشة موضوع الأعاصير، واحتياطات السلامة، وقد أحضر معه أنموذجًا يحاكي حدوث إعصار مُصغّر.

بعد هذا العرض على مستوى الصف، وزّعت السيدة/ ولسون النشاطات الصّفية الباقية في مستويات اعتمادًا على المستويات والنشاطات التعلّمية المتنوعة (انظر الشكل رقم ١ – ٦)، وقد كُلّف جوان و(١٩) من زملائه للمستوى(١)، وطُلب منهم تصميم ملصقات (بوسترات) لتوضيح كل خطوة من الخطوات الواجب اتخاذها في أثناء حدوث الإعصار، وبعد تصميم الملصقات، يلتقي طلاب هذا المستوى أزاوجًا لشرح ملصقاتهم.

كُلّفت دورثي وأربعة من زملائها بالمستوى(٢)، وعملوا معًا فريقًا واحدًا لبناء وتأدية مسرحية قصيرة تصوّر الخطوات التي يجب اتخاذها في أثناء حدوث الإعصار. كُلّف جم واثنان من زملائه بمستوى(٣)، لإعداد عرض بَوربوينت Power Point يبيّن باختصار مُسببات الإعصار. والخطوات الواجب اتخاذها في أثناء الإعصار، وأنواع الأضرار التي يسببها الإعصار. ولإكمال هذه النشاطات، طُلب من الطلاب في المستوى (٣) أن يبحثوا في الإنترنت في مواقع مُعيّنة ليتعلموا أكثر عن أسباب الإعصار ونتائجه.

الشكل رقم (١-٦): أنموذج خطة درس للتدريس بالمستويات

الصف: الثالث.

الموضوع: الدراسات الاجتماعية.

المفهوم: التأهب لمواجهة الإعصار.

المعيار: تحديد طرق الاستعداد لمواجهة الكوارث الطبيعية في الولايات المتحدة الأمريكية.

	المحتوى	العملية	الناتج
المستوى (١)	خطوات يُفترض اتخاذها في أثناء الإعصار	• صمم ملصقات واشرحها للزملاء.	ملصق يوضح الخطوات التي يجب اتخاذها في أثناء الإعصار.
المستوى (٢)	خطوات يُفترض اتخاذها في أثناء الإعصار	• العمل معًا فريقًا واحدًا لبناء مسرحية أو قصة فكاهية.	أداء المسرحية التي تصور الخطوات التي يجب اتخاذها في أثناء الإعصار.
المستوى (٣)	• خطوات يُفترض اتخاذها في أثناء الإعصار. • اشرح أسباب الإعصار. • اشرح أنواع الأضرار التي يمكن أن تنتج عن الإعصار.	• إجراء بحث باستخدام مواقع متخصصة على الإنترنت.	عروض بوربوينت تُلخص المحتوى.

عرفت السيدة/ ولسون أن دورثي قد تعلّمت أفضل من خلال النشاط، وعليه عيّنتها في المجموعة المكلفة ببناء المسرحية القصيرة، كذلك لاحظت السيدة/ ولسون أن الدراسات الاجتماعية هي أقل الموضوعات تفضيلاً بالنسبة لِـ "جِم"، وعلى ذلك وجدت طريقة لربطه بموضوع علمي، كما صممت نشاطًا تعلميًّا يتحدى جِم، ويوسع تعلمه في موضوع التأهب لمواجهة الأعاصير، وأخيرًا استثمرت السيدة/ ولسون مهارات جوان الفنية، وتحايلت على ضعفه في مهارات القراءة والكتابة بتعيينه في المستوى الذي يتطلب من الطلاب توضيح الخطوات التي يجب اتخاذها في أثناء حدوث الإعصار.

الاستفادة لأقصى ما يمكن من د روس المستويات:

عندما تباشر بهذا المنحى، ابدأ بمستويين لكل درس، ثم تستطيع إضافة أي عدد تريده من المستويات عندما تشعر بالارتياح لاستخدام هذا المنحى، وكما في مناحي أخرى، فإن من المهم إعداد الطلاب لاستخدام دروس المستويات.

هيئ مناخًا صفيًّا يفهم فيه الطلاب أنّ المهمات ستوضع في مستويات تناسب الطلاب استنادًا لحاجاتهم، ويجب أن يفهم الطلاب أنّ كلمة عادل تعني أن كل واحد يأخذ ما يحتاج ولا تعني أن كل واحد سيأخذ الشيء نفسه. إن الإستراتيجيات التي تشجع هذا النوع من البيئة الصّفية موجودة في الفصل الرابع.

مراكز التعلّم:

إن مراكز التعلم أسلوب تدريس قوي آخر، يمكن استخدامه لدعم مجموعات التعلّم المتنوعة، وتوصف هذه المراكز بأنها أماكن "فيها مجموعة نشاطات، غالبًا ما تقدّم التعلم وتعززه، و/ أو توسع دائرته بدون مساعدة معلم الصف" (Opitz, 1994, P.13).

اجعل الخطوط الموجهة الآتية نصب عينيك:

- **يجب تطوير تقديم مراكز التعلّم تدريجيًّا إذا لم يكن لدى الطلاب خبرة سابقة في استخدامها:** قبل بداية وقت مركز التعلم يحتاج الطلاب لتعليمات واضحة

تتعلق بالسلوك والتوقعات الأكاديمية، ويجب أن تركز هذه المناقشة على: قواعد السلوك المناسب عند العمل في مركز التعلّم (على سبيل المثال: استخدام أصوات ناعمة عند التحدث وتقاسم المواد)، وأيضًا على المهمات التعلّمية التي تمَّ إنجازها تمامًا.

في البداية يجب أن يذهب الطلاب لمركز واحد في حصة قصيرة، وبعد أن يستخدم الطلاب المركز، قدّم لهم شرحًا واضحًا ليس مختصرًا يشمل تغذية راجعة عن مدى جودة تحقيق التوقعات الأكاديمية، وعندما يعتاد الطلاب مراكز التعلّم يمكنك استخدام مركز التعلّم بوضعيات أرقى وأطول، أيضًا المناقشات القبلية والبعدية المتعلقة بعملية مراكز التعلّم يمكن أن تصبح مختصرة أكثر.

- **بشكل عام، يجب أن تركز نشاطات مراكز التعلّم على المادة التي يعرفها الطلاب:** إذا كان الطلاب يعملون مستقلين في مراكز التعلّم، فإنهم سيحتاجون للتعود على المحتوى ووضعيّة النشاطات. هذا التوجه لن يطبّق إذا ثبت المعلم في أحد مراكز التعلّم.
- **جميع المواد التي سيحتاجها الطلاب لإتمام النشاطات المطلوبة يجب أن تكون موجودة في المركز أو بالقرب منه:** توفير وصول سهل لجميع المواد سيختزل حاجة الطلاب للانتقال بعيدًا عن موقع المركز.
- **يجب أن تكون نشاطات المركز ممتعة وجاذبة وتساعد على الانخراط:** سيوجد هذا التوجه دافعية داخلية للطلاب لإتمام المهمة التي بين أيديهم.
- **يجب وجود نظم محاسبية متأصلة في نشاط المركز:** يجب أن يشعر الطلاب أن هناك مُخرجًا تعلميًّا متوقعًا لنشاطات المركز، وأنهم مسؤولون عن هذا

المُخرج التعلّمي؛ على سبيل المثال في أحد المراكز قد يتوقع من الطلاب إتمام مسابقة الكلمات، وفي نهاية وقت المركز، يجب أن يقدّم الطلاب للمعلم المسابقة كاملة، وتعزز هذه المحاسبية لدى الطلاب الفكرة القائلة "رغم الإسبانية وجود المرح في وقت المركز، تبقى الإنتاجية هي التوقع الثابت".

يمكن تنفيذ مراكز التعلّم بعدة أساليب، في بعض الحالات، لا يدور الطلاب بين مراكز بل يبقون في مراكز معينة لهم لمدة (٢٥-٤٥) دقيقة. في هذه الحالة يحدث التمايز في المركز بدلاً منه بين المراكز؛ على سبيل المثال، في صف لغة إنجليزية بمدرسة ثانوية، طلابه متنوعون، سيتم وضع عدة مراكز تعلّم للتركيز على علامات الترقيم. تخصص أربعة مراكز لعلامات الترقيم التي توضع في النهاية، واستخدام الفاصلة، والأقواس الصغيرة (علامات الاقتباس)، والنقطتان فوق بعضهما، والفاصلة المنقوطة، يعمل الطلاب في المركز نفسه خلال وقت المركز اعتماداً على حاجاتهم في مجال علامات الترقيم، بعدها يزور المعلم كل محطة تعلّمية ليؤدي درساً مصغراً.

في مراكز تعلّمية أخرى يوجد لدى الطلاب الفرصة لزيارة مراكز متعددة في أثناء كل حصة، وعندما تستخدم مراكز التعلّم بهذه الطريقة يدور الطلاب على(٣-٥) مراكز، ويمكثون في كل منها مدة (١٥-٢٥) دقيقة وغالباً ما تتمايز النشاطات أو تتفاوت في كل مركز لتحقيق حاجات الطلاب حسب تنوّعهم.

تطبيق مراكز التعلم في الصف:

يبيّن السيناريو الآتي إستراتيجية مركز تعلّم من السيدة/ ولسون في غرفة صف ثالث، في هذا السيناريو سنلتقي مرة أخرى بدورثي، وجم، وجوان، وسنرى كيف يتفاعلون من خلال خطة درس مركز تعلّم.

غالبًا ما تستخدم السيدة/ ولسون مراكز التعلّم في صفها خلال الـ (٩٠) دقيقة المخصصة للرياضيات، ولأن العديد من طلابها يتشتت انتباههم لفترات قصيرة، تحب السيدة/ ولسون إعطاءهم فرصًا عدّة لتغيير النشاطات والتحرك حول الغرفة. ونتيجة لذلك، فعندما تستخدم السيدة/ ولسون مراكز التعلّم غالبًا ما يكون لديها طلاب يتنقلون بين المراكز في فترات تصل إلى (١٥) دقيقة. وعلى الرغم من أن طلابها معتادون على هذه الوضعيات، إلا أن السيدة/ ولسون ما زالت تستعرض نشاطات المركز وتذكر الطلاب بالتوقعات السلوكية قبل أن يبدأوا العمل. وتستخدم السيدة/ ولسون الصور والرسوم الأخرى لدعم توقعاتها، وخلال نشاطات المركز، تتحرك في المركز الواحد لمتابعة الطلاب، ولتجب على ما يثيرونه من أسئلة.

وبسبب تنوع الطلاب في صفها، تُمايز السيدة/ ولسون النشاطات في كل مركز تعلمي، وتستخدم نظام ألوان لتوجيه الطلاب للنشاطات التي يحتاجون لإتمامها؛ على سبيل المثال، قد يعمل بعض الطلاب على نشاطات "النقطة الحمراء" بينما يعمل آخرون على نشاطات "النقطة الزرقاء" أو نشاطات "النقطة الصفراء".

لقد صممت السيدة/ ولسون سلسلة من مراكز التعلّم لتعزز المهارات المتعلقة بمعيار طلاب صف ثالث رياضيات لحلّ مشكلات الجمع والطرح والأسئلة الكتابية باستخدام أعداد من(٢-٣) أرقام باستخدام خاصية إعادة التجميع أو بدونها، وخلال الدورة الأولى زارت دورثي وجم وجوان وزملاؤهم في الصف المركز رقم(١) والذي صمّم لمساعدتهم في التدرب على حلّ المشكلات الرياضية. في هذا المركز عملت دورثي وجوان وأحد زملائها على مقعد عليه ثلاثة حواسيب آلية، وكان حاسوب جوان محمّلاً ببرنامج بمشكلات طرح لفظية تقرأ بصوت عال باللغة الإسبانية إلى سمّاعات أذنها. كانت هذه الأسئلة اللفظية من خطوة واحدة تشمل جمع رقمين بخاصية إعادة التجميع، ويسجل البرنامج أداء جوان ويحتفظ به للسيدة/ ولسون للاطلاع عليه. عملت دورثي واثنان من زملائها على الحاسبين الآليين الآخرين المحملان ببرنامج يبيّن الحقائق الرياضية

الأساسية، والتي تقرأ بصوت مرتفع "مثل: معي ثلاثة أقلام ووجدت اثنين آخرين، كم قلمًا صار معي؟ " كانت هذه المشكلات مصحوبة برسوم توضح المشكلات، أمّا جم فقد عمل مع زميلين آخرين على بطاقات المهمات والتي تبين مشكلات لفظية تتضمن الواحدة منها عدة خطوات وتشمل طرح ثلاثة أرقام باستخدام خاصية إعادة التجميع.

صُمم المركز رقم(٢) لتعزيز حقائق أساسية. في هذا المركز كُلّفت دورثي وزميل آخر من زملائها بتمثيل مجموعة من حقائق الجمع بصريًّا بلصق الرقم المشار إليه من قطع المعكرونة غير المطهية تحت كل مشكلة. في البداية استخدمت صيغ مثل: (---+ -- = -----) لتبيّن أين يجب أن تُوضع كل قطعة معكرونة. وفي المركز نفسه عملت جوان وأربعة من زملائها على تمارين سريعة تتعلق بحقائق الطرح. ولم يعمل جم وزميله في هذا المركز لأن كليهما قد اجتاز معيار التمارين السريعة في حقائق الجمع والطرح. وعليه بقي هذان الطالبان في المركز وعملا على مشكلات طرح عديدة الخطوات.

ركّز المركز رقم (٣) على مساعدة الطلاب في تطوير صحة أو دقة عمليات جمع وطرح حسابية برقمين أو ثلاثة تشمل إعادة التجميع. عملت جوان وثلاثة من زملائها على أوراق عمل "الرجل الغامض" حيث رُمز للإجابات الصحيحة بأحرف تعطي اسم شخص أمريكي إفريقي مشهور في مجال الرياضيات. تشمل هذه المشكلات طرح رقمين بإعادة التجميع . وقد عمل جم وزميلاه على أوراق عمل مشابهة تشمل طرح ثلاثة أرقام بإعادة التجميع، بينما لم تشارك دورثي وزميلها في هذا المركز لأن ما يركز عليه لم يكن مناسبًا لمستوى المرحلة النمائية لهما. وعليه بقي الطالبان كلاهما في المركز (٢) واستمرا في العمل على حقائق رياضيات المعكرونة.

اشتمل المركز (٤) على ثلاثة لوحات للألعاب. دورثي وأحد زملائها لعبا معًا إحدى هذه الألعاب، وشملت هذه اللعبة مشكلات على بطاقات حمراء بمنبهات بصرية. وتبيّن البطاقات مشكلات مثل (٤+١ = ..)، وكلما قدّم الطالب إجابة صحيحة، يلقى

حجر النرد (Dice) ويتقدم على لوحة اللعب حسب الرقم الذي يظهر على النرد، ويسجل كل طالب المشكلات التي"تجاوزها ولم يحلها" على ورقة منفصلة. لعبت جوان وثلاثة من زملائها على لوحة ألعاب ثانية مستخدمين البطاقات الزرقاء التي تبيّن مشكلات طرح من رقمين بإعادة التجميع، وأخيرًا لعب جِم وزميله على لوحة ألعاب ثالثة مستخدمين البطاقات الصفراء التي تبيّن مشكلات طرح من ثلاثة أرقام بإعادة التجميع.
بعد وقت المركز، تستعرض السيدة/ ولسون عمل الطالب في كل مركز لكي تقوّم تقدّمه حيث يسمح هذا التقويم لها بتقديم تغذية راجعة للطلاب، والتخطيط للخطوات المستقبلية في تعلّمهم.

في هذا المثال، تلاحظ كيف طبّقت السيدة/ ولسون مراكز التعلّم بأسلوب أبرز العديد من أنماط التعلّم. حيث ركّز المركز (١) والمركز(٣) على العديد من النشاطات التحليلية والعملية.

واشتمل المركز (٢) والمركز (٤) على نشاطات مادية أكثر (مثل: رياضيات المعكرونة، ولوحات الألعاب)، وعلى الرغم من أن كل مركز كان له تركيزه الخاص به، فإن النشاطات في كل مركز كانت مناسبة للمرحلة النمائية لكل طالب؛ على سبيل المثال في مركز حلِّ المشكلات، عملت دورثي على مشكلات جمع لفظية بأعداد من رقم واحد (Single-digit numbers) بينما عمل جِم على مشكلات طرح لفظية عديدة الخطوات بأعداد تتكون من ثلاثة أرقام وتستخدم خاصية إعادة التجميع.

المنظمات البصرية أو التصويرية:

مفهوم "تساوي الصورة ألف كلمة" ظهر للحياة في إستراتيجية المنظمات البصرية وهي إستراتيجية مرنة وعديدة الأبعاد، وقد عرّف جنتر وايستس ومنتز (Gunter, Estes, & Mintz, 2007) المنظمات البصرية بأنها: "عرض بصري ومكاني ينظم المعلومات

بالرسم بحيث تبرز المفاهيم المفتاحية والعلاقات بين المفاهيم" (ص ٢٨٧). واعتماداً على قوة التعلّم أو التحديات الموجهة للطلاب، يمكن أن تمثل المنظمات البصرية المعلومات في شكل لغوي مطبوع، وشكل غير لغوي يتمثل بالصور والرموز، أو تركيبة من كليهما (المطبوع والرموز).

يمكن تقديم المنظمات البصرية للطلاب في شكل أصم (خال من الكتابة)، ويمكن أن يستخدم الطلاب هذه الأشكال في تنظيم وبناء مهمّات خاصة، كما يمكنهم جمع معلومات جديدة وتنظيمها، منفردين أو في مجموعات تعلّم تعاونية. في كل من هذه الأنماط، تزوّد المنظمات البصرية الطلاب بإستراتيجية لتوضيح تفكيرهم وعملياتهم، وتنظيم المعلومات ووضعها في أولويات (Smith & Smith, 2006). تقترح أبحاث الدماغ أن تشكيل الصور العقلية يساعد الطلاب كثيراً عندما يؤدون مهمات معرفية(Hyerle, 2000). فذكرياتنا الشخصية ترتبط بالصور وتتأثر بها. مع كل صورة نكونها، صورة عقلية فريدة، وعندما يُكون الطلاب الصور العقلية ويستخدمونها لتشكيل تفسيرات توضح تفكيرهم، وتساعدهم في الفَهم، فإنّهم يعمقون فَهمهم ويكونون معرفة جديدة.

يبين الشكل (١-٧) مثالاً على منظم بصري تمهيدي يشمل معلومات من هذا الفصل يمكنك استخدامها قبل أن تقرأ هذا القسم لتنظيم أفكارك وتفكيرك بشكل واسع، واستخدام منظم كامل جزئياً هو خيار آخر يمكن تقديمه للطلاب في أثناء عملية التعلّم.

الشكل رقم (١-٧) : عينة من المنظمات التمهيدية التصويرية / البصرية

يمكن تقديم مُنظم أصم(ليس عليه معلومات) للطلاب بعد قراءة تعليمات واتباعها لمساعدة الطلاب على تذكّر المعلومات. وأخيرًا يمكن استخدام المنظمات الكاملة لاحقًا في عملية التعلّم للمراجعة والتنقيح والتأمل (Bursuck & Damer, 2007).

يمكن بناء المنظمات البصرية بتشكيلات لا حصر لها مثل: رسم الخرائط الذهنية، والعناقيد، والشريط المنسوج.

بعض أكثر تشكيلات المنظمات البصرية استخدامًا يشمل لوحات اعرف Know – تريد أن تعرف Want-to-Know، ما تمَّ تعلّمه Learned (KWL)، وأشكال فن، وخرائط القصة. تستخدم خرائط التفكير التي بناها ديفيد هيرلي (David Hyerle, 2000) بفاعلية في العديد من المدارس، وهي سياقات تعلّمية فعّالة للطلاب. بعض الأمثلة على خرائط التفكير تشمل خريطة التفكير الدائرية، خريطة الجسر، خريطة الفقاعة، خريطة الفقاعة المضاعفة، وخريطة السبب والأثر. ونظرًا لحقيقة وجود العديد من المنظمات البصرية، فإن من المفيد التفكير فيها مفهومًا متداخلاً مع العديد من خيارات التشكيلات.

تقدم التقنية خيارات عديدة لبناء المنظمات البصرية؛ هناك برنامج حاسب آلي اسمه الإلهام، يساعدك في تصميم المنظمات البصرية بضغطة على فأرة الحاسب الآلي، ويقدم البرنامج ملف صور غني جداً، وتستطيع استيراد صورك الخاصة بالنسبة للمنظمات البصرية المأخوذة من برنامج الإلهام، ويمكن طباعتها في عدة أشكال أو عرضها على شاشة أو حائط باستخدام الحاسب الآلي، كما يسمح هذا البرنامج أيضًا بإضافة روابط على المنظم البصري على مواقع الشبكة العنكبوتية، وملفات صوتية، وملفات وسائط متعددة قابلة للتحميل . أضف إلى ذلك أن برنامج الإلهام سيدمج المعلومات في صيغة خلاصة تقليدية بدون رسوم. ويمكن للطلاب الذين يعانون من ضعف وتحديات في القراءة والكتابة استعمال هذه المنظمات مستخدمين قارئ شاشة، كما أن هذه المنظمات توفر برنامج محادثة يسمح بترجمة المُنظّمات إلى لغات مختلفة.

تطبيق المنظمات البصرية في الصف:

في غرفة صف السيد/ جونز ، يمكنه استخدام المنظمات البصرية مع طلابه بطرق متعددة؛ على سبيل المثال يمكنه تمايز التدريس باستثمار منظم تصويري/ بصري مكتمل جزئياً لنشاط معين، وتقديم مواد تدريسية بمستويات قرائية مختلفة لطلابه. وستستفيد شالاندرا من استخدام كثير من المواد الأكثر صعوبة، بينما سيكسب جوان قيمة كبيرة من المنظمات البصرية المتضمَّنة في العديد من القواعد الأخلاقية في التعليم متعدد الثقافات، ويمكن لـ"جوان" أن يُسجل ويستخدم بمهارة ما يعرفه وما يريد أن يتعلّمه عن أي موضوع مع مرور الزمن. يمكن نقل هذه المعلومة إلى الصف على منظم بحجم جدار الغرفة حيث تُستخدم للمراجعة والتنقيح (Okolo, Ferretti & Mac Arthur, 2005).

الاستفادة لأقصى ما يمكن من المنظمات البصرية:

يقترح آرتشر وجليسون (Archer & Gleason, 1977) الخطوط الهادية الآتية لبناء المنظمات البصرية في غرفة صفك:

- حدد المحتوى الذي سيتمُّ تعليمه باستخدام المنظم البصري: بمجرد أن تحدد المحتوى، يمكن استخدام المنظم البصري ليساعد الطلاب على التركيز على عناصر المحتوى البارز، ومن ثم يبيّن بالرسم كيف تترابط هذه العناصر.
- اختر المنظم البصري الأنسب للمحتوى: على سبيل المثال إذا كنت تعلّم الطلاب عملية معينة، فإنّ لوحة التدفق هي أفضل طريقة لعرض المعلومات.
- املأ المنظم البصري بالمعلومات قبل أن تستخدمه في التدريس: فهذا يساعد في ضمان صحة ووضوح المعلومات التي خططت لعرضها.
- ارسم خارطة صمّاء (لا يوجد عليها كتابة) لتستخدمها مع طلابك في التدريس: فهذا سيساعدك في نمذجة المنظم البصري، وحيث إنك تستخدم المنظم البصري مع طلابك. يقدم لك آرتشر وجليسون (١٩٧٧م) الخطوط الهادية الآتية :

- يجب تعليم الطلاب المحتوى الأفضل للنشر على منظم تصويري معين: على سبيل المثال، باستخدام لوحة التدفق للمرة الأولى، يمكنك عرض لوحة تدفق صمّاء، بيّن للطلاب كيف يكتبون خطوات العملية في المربعات الفارغة على الشكل، واشرح لهم أن الأسهم بين المربعات تبيّن ترتيب حدوث الخطوات، ويمكنك أن تشرح أن أفضل استخدام للوحات التدفق هو أن تبيّن تتابع الأحداث في العملية.
- وعلى الرغم من أن المنظمات البصرية مناسبة لمستويات جميع المراحل، إلا أنه يجب استخدام رسومات فِن (Venn) البسيطة لطلاب المرحلة الابتدائية: أيضًا قد يكون من الأفضل للمتعلمين الصغار استخدام عدد محدود من المنظمات البصرية، وعندما ينضج المتعلمون يمكن أن تضيف منظمات تصويرية أخرى، مختلفة ومعقدة أكثر.
- يمكن استخدام المنظمات البصرية قبل التدريس أو في أثنائه أو بعده: يمكن أن يقدم المعلمون لطلابهم – قبل التدريس – منظمًا تصويريًّا كاملاً لمساعدة الطلاب في بناء إطار معرفي للمحتوى الجديد. وفي أثناء المناقشة الصفية، يساعد المنظم البصري الطلاب على تلخيص المناقشة، واكتساب المفاهيم المهمة، وإبراز العلاقات بين المفاهيم، ويمكن للطالب الفرد أو مجموعة طلاب استخدام منظم تصويري مكتمل جزئيًا لمراجعة المفاهيم المهمة وتوضيح كيف تترابط هذه المفاهيم.
- بعد أن أصبح لدى الطلاب خبرة في استخدام المنظمات البصرية، يمكنهم بناء منظمات تصويرية بأنفسهم لعرض المفاهيم والمفردات التي نوقشت في الصف.

على الرغم من أن تعليم المعايير في الصفوف الشاملة، ذات التنوع الطلابي مهمة معقدة، إلاّ أن هناك أساليب تدريسية يمكن استخدامها بفاعلية للوصول لهذا الهدف؛ فالذكاءات المتعددة، والتعلّم التعاوني، ودروس المستويات، ومراكز التعلّم، والمنظمات البصرية هي أساليب تدريسية قوية تحقق التكامل بين التدريس التمايزي، والتصميم الشامل والتدريس المحمي، والتعليم متعدد الثقافات، وتسمح للمعلمين وبالتزامن استهداف حاجات مجموعات طلابية متنوعة بشكل كبير. في الصف لا حاجة لاستخدام مجموعة منفصلة من الأساليب لكل نوع من المتعلمين. إن التنفيذ الناجح للإصلاح المستند على المعايير في الصف الشامل المتنوع الطلاب يعتمد على قدرتك على تحقيق التكامل بين الأساليب التدريسية التي ستساعدك في الوصول لطيف واسع من المتعلمين.

سيوسّع الفصل الثاني هذه المناقشة، وسيركز على المواد التدريسية. وسنناقش بعمق المواد التدريسية التي يمكن استخدامها للسماح للطلاب ذوي التنوع بالوصول للمحتوى، والانخراط في التعلم بشكل أكبر.

مصادر للذكاءات المتعددة

كتب:

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Bellanca, J. (2008). 200 + *active learning strategies and projects for engaging students' multiple intelligences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Campbell, B. (2007). *Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences: Lesson plans and more*. Boston: Allyn and Bacon.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York: Basic Books.

مقالات في دوريات:

Moran, S., Kornhaber, M., &Gardner, H. (2006). Orchestrating multiple intelligences. *Educational Leadership*, 64(1),22-27.

مواقع على الشبكة العنكبوتية:

Internet 4 Classrooms:
http://www.internet4classrooms.com/classroom_organizaation.htm

Multiple Intelligences: http://lth3.k12.il.us/rhampton/mi/mi.html

Concept to Classroom: http://www.thirteen.org/edomline/concept2class/. This site provides implementation ideas, lesson plans, and video clips.

مصادر للتعلم التعاوني

كتب:

Gillies, R.M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice. Los Angeles*: Sage. Jacobs, G. M., Powers, M.P., & Lol, W. L (2002). *Teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Jolliffe, W. (2007).*Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. Los Angeles: Sage.

مقالات الدوريات:

Schniedewind, N., & Davidson, E. (2000). Differentiating cooperative learning. *Educational Leadership*, 58(1), 24-27.

فيديو:

ASCD. (2005). Getting results from cooperative learning video series (Video]. Alexandria, VA: Author.

مصادر لدروس المستويات:

كتب:

Adams, C. M., & Pierce, R.L. (2006). *A practical guide to tiered lessons in the elementary grades*. Waco, TX: Prufrock Press.

مقالات الدوريات:

Levy, H. M.(2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child meet and exceed standards. *The Clearing House*, 81, 16-166.

Pierce, R. L., & Adams, C. M. (2004). Tiered lessons: One way to differentiate mathematics instruction. *Gifted Child Today*, 27(2), 58 65.

فيديو:

ASCD. (2003). instructional strategies for the differentiated classroom: Tiered assignments [Video]. Alexandria, VA: Author.

مواقع على الشبكة العنكبوتية:

MBUSD Tiered Lesson Plans: http://www.manhaltan.kl2.ea.us/staff/pware/diff/. This site provides sample tiered lessons at the elementary, middle, and high school levels in multiple subject areas.

Tiered Curriculum Project: http://www.doe.ln.gov/exceplionallgt/tieredcurriculum/welcome.html. This site provides sample tiered lessons at the elementary, middle, and high school levels in multiple subject areas.

يقدم هذا الموقع عينة من دروس المستويات للمراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية في شتى المجالات الموضوعات التي تُدرس.

مصادر لمراكز التعلم

كتب:

Rice, D. H. (2004.). How to manage learning centers in the classroom. Westminster, CA: Teacher Created Resources.

مقالات الدوريات :

Jarrett, 0. (2010)*."Inventive" learning stations. Science and Children*, 47(5), 56-59.

King-Sears, M. E. (2007). Designing and delivering learning center instruction. *Intervention in School and Clinic*, 42, 137-147.

Stephens, H., & Jairells, V. (2003). Weekend study buddies: Using portable teaming centers. Teaching Exceptional Children, 35(3), 36-39.

فيديو:

ASCD. (2004). Instructional strategies for the differentiated classroom: Centers (Video].Alexandria, VA: Author.

مواقع على الشبكة العنكبوتية :

Internet for Classrooms:

http://wwv .internct4dassrooms.com/classroom _organization.htm. This site includes tips for center use and provides example centers at the elementary, middle, and high school levels.

مصادر للمنظمات البصرية

كتب:

Burke, J. (2002). *Tools for thought: Graphic organizers for your classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Drapeau, P. (2009).*Differentiating with graphic organizers*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

مقالات في دوريات :

Baxendell, B.W. (2003). Consistent, coherent, creative: The three C's of graphic organizers.*Teaching Exceptional Children*, 35(3), 46-53.

Gallavan, N. P., & Kottler, E. (2007). Eight types of graphic organizers for empowering social studies students and teachers. *The Social Studies*, 98(3), 117-123.

Gill,S. R.(2007).Learning about word parts with Kidspiration. *The Reading Teacher*, 61(1),79-84.

Struble, J.(2007). *Using graphic organizers as formative assessment*. Science Scope, 30(5), 69-71.

فيديو:

ASCD. (1999). How to use graphic organizers to promote student thinking [Video]. Alexandria, VA: Author.

مواقع على الإنترنت:

Teacher Tap: http://www.graphicorganizers.com/downloads.htm. This site provides many types of downloadable graphic organizers.

Education Oasis: http://wvw.educationoasis.com/curriculum/graphic_organizers.htm. This site provides many types of downloadable graphic organizers.

CAST: http://wvw.cast.org/publications/ncac/ncac_go.html. This site provides information about different types of graphic organizers.

Graphic.Org: http://www.graphic.org/index.html . This site provides downloadable graphic organizers and links to other sites.

الفصل الثاني

دعم الصف بمواد للتدريس

عندما نأخذ بعين الاعتبار الإصلاح المستند على المعايير، نتوقع أن يتلاقى طلابنا ويكون لهم المخرجات التعلّمية نفسها، على كل حال إنها ليست بهذه البساطة، علينا أن نأخذ في الحسبان الدمج وتحدياته. وكما ذُكر في المقدمة، فإن المعلمين مطالبون بإنتاج مخرجات تعلّم متشابهة جدًّا على الرغم من وجود هذا التنوع الكبير بين الطلاب. في هذا الفصل سنستهدف العنصر الثاني من عناصر الإطار MMECCA، أي عنصر مواد MATERIALS التدريس، أو البنود الملموسة التي تُستخدم لدعم التدريس وإيجاد مخرجات لطلابنا ذوي التنوع.

تضمين التصميم الشامل لمبادئ التعلم في تصميم الصف:

يميل مجال المواد العامّة في الصف من الأنموذجية إلى المحدودية، وبشكل عام فإنّ مواد التزويد مثل الكتب يمكن إلحاقها بكتب أعمال الطالب أو أوراق العمل، وفي بعض الأحيان المواد اليدوية وبعض المواد عديدة الوسائط مثل: مجموعات الخطوط للرياضيات، كرة أرضية للدراسات الاجتماعية، أو فيديو، أو البرمجيات، ومصادر إنترنتية يمكن أن تُستخدم لدعم التعلّم. إن هذه المواد تعمل بشكل أنموذجي باعتبارها مجرد إضافات للمنهج وليست جزءًا رئيسًا ضروريًّا لتقديم (عرض) المنهج. ليس لدى العديد من المدارس والولايات الميزانيات المخصصة لشراء هذه المواد الإضافية، وبهذا يكون لدى طلاب هذه الولايات خيارات محدودة يمكن أن تلبي أنماطهم التعلّمية أو حاجات التنوع بينهم، ويمكن توفير أشكال أخرى بديلة للمواد الأساسية للطلاب ذوي الإعاقات مثل النصوص المكتوبة بلغة برايل Braille للطلاب الكفيفين، نصوص مطبوعة بحروف

كبيرة للطلاب الذين يعانون من صعوبات بصرية، وأقراص مدمجة بمُخرج صوتي للطلاب الذين يعانون من صعوبات قرائية (Rose, Meyer & Hitchcock, 2006).

في التصميم الشامل للتعلّم Universal Design for Learning (UDL) تكون المواد اللازمة للتعلّم في الصف مختلفة، وهذه المواد ستستخدم لإعطاء الطلاب وسائط متعددة لتمثيل المفاهيم، ووسائط متعددة للانخراط في تعلّم المفاهيم، ووسائط متعددة من التعبيرات للطلاب لعرض ما تعلّموه. في صف التصميم الشامل للتعلّم، يكون التدريس أكثر مرونة ويوفر لجميع الطلاب فرص الوصول للمواد، والمعلمون الذين يستخدمون مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في صفوفهم يدركون أن التدريس لا يأتي قطعة واحدة تناسب كل التصاميم؛ على سبيل المثال يمكن عرض المحتوى الرقمي بطرق مختلفة ليلبي حاجات تعلّم الطالب، ويمكن أن يشمل هذا المحتوى ارتباطات تشعبية وقوائم مصطلحات، وقد يشمل رسوماً، وصوراً متحركة، وفيديوهات مرتبطة بجوهر المواد لتساعد في فَهم خبرة المحتوى وتوسيعه لعرض مفهوم ما (Rose, Meyer, & Hitchcock, 2006).

تساعد مبادئ التصميم الشامل للتعلّم المعلمين على إعداد صفوف يستطيع الطلاب فيها استخدام التقنيات للذهاب إلى أبعد مما هو مجرد مشاهد أكاديمي، وتتوفر هذه المبادئ أنموذجاً للتعلّم المدفوع ذاتياً، ومدخلاً شمولياً لجميع الطلاب. وبغض النظر عن إعاقات الطلاب أو أنماط تعلمهم المتباينة، وحاجات كل منهم، فإنَّ لهم دوماً الحق في الدخول إلى المحتوى (Nelson, 2006) يجب أن تكون مبادئ التصميم الشامل للتعلم جزءاً من التصميم الأولى للمنهج، وبيئات التعلّم، والتقويم. وقد سمّى بيشا وكوين (Pisha & Coyne, 2001) هذا المنحى "رائع من البداية"، وتشمل القائمة الآتية مجموعة من المواقع على الشبكة العنكبوتية ستوسع فَهمك للتصميم الشامل للتعلّم:

- Center for Applied Special Technology(CAST): http://www.cast .org
- CAST UDL Lesson Planner: http://lessonbuilder.cast.org/

- Digital Content in the Classroom: http: //www.cast.org/teaching every student/toolkits/tk_ introduction.cfm? tk_id=41
- DO IT: http://www. Washington. edu/doit
- Planning for All LEARNERS : http://www.Cast.org/teachingeverystudent/toolkits/tk_introduction.cfm?tk_id=21

في المقدمة ناقشنا بعض المبادئ الرئيسة للتصميم الشامل للتعلّم، وإنه لشيء رائع نشوء هذا المفهوم من الهندسة المعمارية، وقد أوجدت مبادئ التصميم الشامل للتعلّم لضمان الوصول الشامل للأفراد بغض النظر عن قدراتهم. مع الزمن أصبح واضحاً أن التصاميم التي وضعت في الأصل للأفراد ذوي الإعاقات، كانت مفيدة لكل فرد؛ على سبيل المثال دفع القضبان أو رافعة مقابض الأبواب حلّت محلّ مقابض الباب التقليدية. هذا التصميم الشامل أصبح مساعداً للناس العاديين الخالين من الإعاقات عندما يحملون طروداً كبيرة، وحقائب ثقيلة، أو يستخدمون هواتف محمولة. يمكن أن تتعلّم أكثر عن هذه المبادئ على موقع مركز التصاميم الشاملة على الشبكة العنكبوتية على الموقع: http://design.ncsu.edu/cud. عندما نستخدم مبادئ التصميم الشامل للتعلّم لبناء المنهج واختيار مواد للصف، سيكون لجميع الطلاب فرص متساوية للتعلّم.

يجب أن تصمم مواد الصف بحيث تتبع المبادئ الرئيسة للتصميم الشامل للتعلّم، مزوّدة الطلاب بوسائط متعددة للتصوير، والتمثيل، والمشاركة، والتعبير. وبالأهمية نفسها اختيار مواد تساعد الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات؛ فالتعلّم ليس مفيداً إن نسي الطلاب ما تعلّموه، ووفقاً لرايف (Rife, 1993)، يحتفظ الطلاب بـ :

- ١٠٪ مما يقرأون .
- ٢٠٪ مما يسمعون.
- ٣٠٪ مما يروْن.
- ٥٠٪ مما يرون ويسمعون.

- ٧٠٪ مما يقولون.
- ٩٠٪ مما يقولون ويفعلون.

هذه الإحصائيات تُذكرنا بأنّ من المهم استخدام مواد عديدة المجسّات كلما كان ذلك ممكنًا، وقد لا يكون مجديًا استخدام مواد عديدة المجسات لكل درس تدرّسه، وكلما غيرت كيفية عرضك للمعلومات في الصف سينهمك الطلاب أكثر في عملية التعلّم. وتحسن مشاركة الطلاب وانهماكهم سيؤدي إلى تحسن التحصيل . ويبيّن الشكل رقم (٢-١) أمثلة على طرق عديدة لتشجيع مشاركة الطلاب وانهماكهم في الصفوف ذات التنوع .

جدول رقم (٢-١) : طرق متعددة لمشاركة الطلاب وانهماكهم في الصفوف ذات التنوع

صوتي	بصري	لمسي- حركي	وجداني	خيارات تقنية
يصغي للنص المقروء بصوت عالٍ.	يستخدم القاموس	يستخدم قاموس برايل Braille	يعمل في مجالات اهتمام الطالب.	يستخدم القاموس الناطق.
يصغي للتعليمات ويعيد رواياتها.	يبرز النقاط المفتاحية	يلمس الكلمات الموجودة على جدار الكلمات.	يعمل مع شريك يمكن أن يقدم مساعدة في مجال التعريفات.	يُحمّل مواد من الآيبود والبودكاست ويستمع إليها.
يسأل أسئلة ويجيب عن أسئلة.	يلخص خطوات حل مشكلة.	يستخدم الأشياء اليدوية.	يعمل منفردًا أو في مجموعات متعاونة.	يستخدم آلة حاسبة ناطقة.
يشارك في الحوار.	يُكمل منظمًا تصويريًّا/ بصريًا.	يبني أنموذجًا.	يشارك في مجموعة نقاش أو نادي الكتاب.	يستخدم آلة حاسبة ناطقة.
يشارك في مناقشة.	يصمم ملصقًا.	يستخدم بطاقات استجابة.	يشارك في ندوة .	يُنتج أوراقًا للنشر.
يقدم مداخلات او توجيهات لفظية.	يفسر الصور أو يلتقطها.	يستخدم الألعاب بصيغها.	يقدم تغذية راجعة.	يلتقط صور فيديو ويجهزها في شريط.
يتكلم في خطوات.	يرسم.	يهجي باستخدام الإصبع.	يقدم المديح.	يستخدم المدونات أو الرسائل النصية.

Ref: Garguiulo / Metcalf. Teaching in Today's Inclusive Classrooms, IE. Copyright 2010 Wadsworth, a part of Cengage Learning, In. Reproduced by Permission. www. Cengage. Com/ Permissions.

استخدام المصادر المطبوعة:

قراءة التعليمات في صفوف المراحل الدراسية المبكّرة، مُركّز على التعلّم من أجل القراءة، وبانتقال الطلاب للصفوف الابتدائية والمتوسطة الأعلى، يتحول التركيز إلى "القراءة من أجل التعلّم". وقد ناقش دايموند ومور (Diamond & Moore, 1995) أهمية تنظيم الصف لتعزيز الشراكة والتعاون بين الطلاب ذوي التنوع عندما يتكلمون، ويستمعون، ويقرأون، ويفكرون ويكتبون. وتتضمن أشكال التعاون هذه تزويد الطلاب بخبرات تسمح لهم أن يقرأوا ليتعلّموا . في القسم الآتي ، سنناقش مجالات عديدة مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار فيما يتعلق بالمصادر المطبوعة: التعزيز البصري، والتعدد الثقافي، والقواميس، ومواد مساعدة أخرى.

استخدام التعزيز البصري:

المواد القرائية المعزّزة بصريًّا يمكن أن ترفد الخبرات التعلّمية للطلاب، وتسمح وسائل الإيضاح ذات الألوان المحببة وذات التفصيلات باطلاق العنان لتخيلات الطلاب لترتاد أزمانًا وأماكن أخرى (Diamond at Moore, 1995). ويساعد استكشاف التفاصيل البصرية للبيئة الطلاب الذين يواجهون تحديات لغوية وبصرية على أن يفهموا سياقات المواد القرائية، ويمكن أن توفر الرسوم التوضيحية أيضًا معلومات ثقافية، وتفتح الباب إلى خبرات ثقافية، وتشجّع التبادلات الديناميكية(الحيوية) بين الطلاب ذوي التنوع من خلال تشارك كل شخص منهم بتفسيراته للمشهد(السيناريو). تدعم المواد القرائية المعززة بصريًّا القرّاء الذين يشقون طريقهم بصعوبة من خلال:

- تقديم مؤشرات في القصة لمساعدتهم في التوقع بمحتوى النص.
- تحسين استيعابهم للمعلومات البصرية التي يمكن تفسيرها بدقّة أكثر من المعلومات القائمة على اللغة.
- دعم قدرتهم على تذكر القصة وروايتها، فالمعلومات الموضحة يتذكرها الطلاب لمدد زمنية أطول أكثر من المعلومات القائمة على النصوص فقط.

إن الروايات الكتابية التصورية مصادر مطبوعة أخرى يمكن أن يستخدمها الطلاب الذين يواجهون صعوبات قرائية، وتشبه هذه الروايات الكتب الفكاهية. لكنها تقدم سيناريوهات أطول وأكثر تعقيداً، وتقدم الروايات الكتابية التصويرية الفوائد نفسها التي تقدمها كتب الرسوم التوضيحية وهي متاحة بصيغ إلكترونية.

استخدام التعدد الثقافي:

من المهم ضمان أن تُبرز المواد المطبوعة روح التعدد الثقافي لدعم التعلّم في الصفوف ذات التنوع، ويعرض مجلس الكتب العرقية للأطفال (Council on Interracial Books of Children, 1978) الخطوط الهادية الآتية لتقويم كتب الطلاب للتعدد الثقافي:

- افحص الرسوم التوضيحية: انظر لترى ما إذا كانت الرسوم التوضيحية تصوّر مدى واسعاً من التنوع الإنساني مثل السلالة، والعرق، والجنس (الذكر، الأنثى). انظر إلى التصورات النمطية؛ أي الصفات تعبّر عمّا في الرسوم التوضيحية؟ هل تصوّر الإناث والناس الملونين بشكل متطابق بأدوار سلبية أو تصورهم أناساً خانعين؟
- افحص توجّهات سياق القصة: هل الطلاب الملونين أو الأفراد ذوي الإعاقات مطالبون بامتلاك نوعيات(مزايا) إنسانية خارقة ليحظوا بالموافقة والقبول؟ هل ينظر لهذه الصفات باعتبارها "المشكلة"؟ هل هذه الصفات قادرة على حلِّ المشكلات الخاصة بهم أو يجب أن يأتي شخص أبيض ذكر أو شخص غير معوّق لإنقاذهم؟ هل تقوم مكانة الإناث وصفاتهن على مبادراتهن الخاصة وذكائهن الخاص؟ أو أنهن يعتمدن على مظاهرهن الجميلة أو على علاقتهن أو قرابتهن بالذكور في القصة؟
- خذّ بعين الاعتبار وجهة نظر المؤلف: لا يستطيع أي مؤلف أن يكون موضوعياً بشكل كامل؛ هل أنتج المؤلف مشهداً (سيناريو) متوازناً؟ هل يبدو منظور المؤلف ذكورياً أم نسوياً؟ هل السيناريو أوروبي التوجه بشكل تام؟ هل تمَّ تضمين

وجهات النظر الثقافية المتنوعة فيه؟ عندما نهتم بهذه العناصر يمكننا توفير مواد قرائية للطلاب تُبرز مُثُل التدريس المتجاوب ثقافيًّا. قائمة المصادر الواردة في نهاية هذا الفصل تشمل مصادر تساعدك في اختيار المواد القرائية المناسبة.

استخدام القواميس ومواد مساعدة أخرى:

تشكل القواميس الإلكترونية دعمًا قويًّا للطلاب الذين يواجهون تحديات كتابية، وتأتي هذه القواميس في صيغ عديدة؛ ويمكن أن يجرب الطلاب إصدارات مختلفة منها حتى يجدوا واحدة تناسب حاجاتهم. وبالنسبة لغالبية الطلاب فإن استخدام القواميس الإلكترونية أسهل بكثير من استخدام القواميس التقليدية المطبوعة. وبالنسبة للطلاب ذوي التنوع توفر القواميس الإ لكترونية ملامح ومزايا مُساعدة مثل الدعم الصوتي للفظ أو التحقق من الكلمات التي يبحثها الطلاب.

تأتي القواميس الإلكترونية في صيغ تناسب الأطفال الصغار والمتعلمين الكبار الناضجين، ومعظم القواميس الناطقة الموجهة للأطفال الصغار مصوّرة وتقدم لهم دعمًا تعلميًّا إضافيًّا. تشمل القائمة الآتية قواميس على الشبكة العنكبوتية يمكنك استكشافها:

- Enchanted Learning Picture Dictionary: http: //www.enchanted learning.com/ Dictionary.htm1
- Franldin Spelling Ace:http://wwvv.franklin.com/handhelds/dictionaries/ http://www.franklin.com/handhelds/dictionaries/spell_correctors/
- Internet Picture Dictionary:www.pdictionary.com
- Merriam Webster Online:http://www.m-w.com

تضمين خبرات غنية المحتوى في الصف:

تُشكّل الرحلات الميدانية الافتراضية والجولات فرصًا عظيمة للطلاب للحصول على خبرات غنية المحتوى، ويمكن أن يختار المعلمون مجموعة متنوعة من الكيانات العالمية والوطنية لاستكشافها مثل: ناسا NASA، وساكني مستعمرات ولیامز بيرغ ، والمتاحف السميثسونية Smithsonian Museum. تعرض بعض المواقع بالفيديو سيلاً متدفقًا من الخبرات التي يمكن ملاحظتها؛ وعلى سبيل المثال يوفر المتنزه الوطني الحيواني السميثسوني

كاميرا الباندا التي تبين عرض فيديو متواصل عن مواطِن سكنى الباندا حسبما تختار من المناظر التي توفرها الكاميرات. وتقدم ناسا عددًا هائلاً من الرحلات الميدانية إلى الفضاء الخارجي وعبر سطح الأرض. ويستطيع الطلاب متابعة المغامرات اليومية التي يقوم بها العلماء والروّاد المستكشفون بعيدًا عن الأرض، يصلون الأرض، ويشاهدون أشرطة الفيديو المأخوذة من مواقع متنوعة، ويرسلون عبر البريد الإلكتروني أسئلتهم.

تعرض المتاحف السميثسونية جولات افتراضية بشرية حيث يمكن أن يختار الطلاب ما يريدون رؤيته والسير خلاله وكأنهم يستخدمون كاميرات فيديو. يمكنك استكشاف هذه الجولات الافتراضية باستخدام الروابط الآتية :

- Colonial Williamsburg: www.colonialwilliamsburg.com/visit/tourTheTowr/NASA: http:/ /search.nasa.gov/search/search.jsp?nasalnclude= virtual+field+trips
- Pandacam at the Smithsonian National Zoological Park: http://national zoo.si.edu/Animals/GiantPandas/default.cfm ?cam=LP2
- Smithsonian Museums: www.mnh.si.edu/panoramas/#

سكايب Skype وآيشات iChat تطبيقات برمجية تسمح لك باستكشاف فرص افتراضية مثل استضافة متحدث زائر إلى الصفوف، وتفتح هذه البرمجيات فرصًا لا نهاية لها للطلاب كي يتواصلوا مع خبراء أو طلاب آخرين من شتى أنحاء العالم ومن شتى الثقافات، تستطيع أن ترتبط بهذه الخدمات في أي مكان من العالم ؛ على سبيل المثال باستخدام برامج محاضر(مُدرِّس) الافتراضية، تستطيع أن تنظم مسبقًا اجتماعًا وأن ترتبط بجولات، ومحاضرات، وجلسات سؤال وجواب رائعة. هذه الخبرات الغنية المحتوى تعطي الطلاب فرصًا تعلّمية ثمينة ومشاركة. دعنا نلقي نظرة على كيف يستخدم السيد/ هوجان Hogan الخبرات غنية المحتوى في صفه.

> السيد/ هوجان معلم للصف الخامس في مدرسة في حي ذي مستوى اقتصادي – اجتماعي منخفض. و(٨٥٪) من الطلاب يستحقون وجبات غداء مجانية أو مخفّضة الثمن. (٩٠٪) من طلابه هم من الأقليات، وثلاثة من فئات أخرى. والسيد/ هوجان مؤهل لتدريس طلاب المرحلة الابتدائية والطلاب ذوي الإعاقات، ويعاني (٤٥٪) من

طلابه من إعاقات، بأقصى ما تسمح به قوانين التعليم والأوامر الرسمية. والسيد/ هوجان فخور بطلابه، لقد عملوا جيداً في مجموعات التعلّم التّعاوني في أثناء العام وبنجاح كبير.

في نهاية العام، أنهى السيد/ هوجان وطلابه وحدة علم البيئة في بيئة الغابات ، وقرّر تنظيم رحلة لطلابه لزيارة المتحف المحلي للتاريخ الطبيعي للالتقاء بالفريق التربوي وأحد المحاضرين. وكان قلقاً لأن معظم طلابه لم يسبق لهم زيارة المتحف بسبب أجرة النقل ولأسباب مالية . يعتقد السيد/ هوجان أن هذه الرحلة ستكون مفيدة للخبرات الحياتية لطلابه . ولسوء الحظ تم تجاهل المرحلة نظراً لمحدودية التمويل في المدرسة.

قرر السيد/ هوجان استكشاف إمكان القيام برحلة ميدانية افتراضية، فقد سمع معلمين آخرين يتحدثون عن هذا النوع من الرحلات، وتعجّب كيف ستنجح في صفّه بالغ التنوع، وعندما اتصل بالمتحف، أخبروه بأنهم سيكونون مسرورين لمساعدته في هذا المشروع، وأخبروه أن للمتحف موقع على الشبكة العنكبوتية يعرض جولة افتراضية، وقائمه بالمتاحف في شتى أنحاء الدولة تحتوي على معارض للمواطن الافتراضية، وصار السيد/ هوجان مسروراً جدًّا، واستمر في التخطيط.

ومن أجل المشروع وزّع الصف إلى خمسة فرق تعلمية تعاونية تُمثل كل منها مجموعة غير متجانسة من طلاب الصف، وكُلّف كل طالب بدور محدد في المجموعة. وستقدم كل مجموعة عرضاً لمدة عشر دقائق عن مواطن الغابة التي تشمل المواد الداعمة ذات العلاقة بالدراسة، والتي يمكن تشاركها مع طلاب الصف، ولدى كل مجموعة مُخرج أفلام سينمائية، ومتحدث باسم المجموعة، ومنسق للرحلة. واستناداً إلى قوة كل عضو وتحدياته، تمَّ تطوير الأدوار الآتية ومناقشتها، ومن ثمّ الموافقة عليها:

- مخرج الأفلام مسؤول عن التقاط صور لعروض المجموعة، يمكن تنزيل أفلام الفيديو من اليوتيوب، تيوب المعلم، جوجل Google، وبالإمكان أيضًا تنزيل الصور من مواقع المتاحف أو حدائق الحيوانات على الشبكة العنكبوتية. وسيُحمّل المخرج هذه الفيديوهات والصور على موقع ويكي wiki للتصفح والاستعراض. وبعد أن يعطي جميع أعضاء المجموعة تغذية راجعة عن تفضيلاتهم، يقوم المخرج بتحرير المصادر الإعلامية على ويكي wiki. سيكون هذا الدور خيارًا جيدًا للأطفال ذوي الإعاقات، لأن هؤلاء الأطفال ينجحون في بيئات تقنية.
- المسجل ستكون مهمته تسجيل الحوار الذي سيُستخدم لجعل العرض ممتعًا، وتجميع جميع المواد المشاركة، وسيبني المسجل صفحة على موقع ويكي wiki تسجل جميع الإسهامات المتوقعة من كل المجموعات. هذا الدور دور عظيم للطالب الذي يمتلك مهارات كتابية عالية.
- سيطور مخرج ويكي wiki وجود المجموعات على الشبكة العنكبوتية، وتشمل هذه المسؤولية إيجاد مظهر جذاب، والعمل عن قُرب مع المسجل لتضمين المعلومات الصحيحة، وسيقدم المسجل معظم العمل المكتوب ليدعم مخرج ويكي wiki، وسيكون ذلك دورًا كبيرًا لطفل ذي إعاقة.
- سيكون المتحدث هو الشخص الرئيس الذي يعرض عمل المجموعة، ويشمل هذا الدور عمل ترتيبات مع السيد/هوجان من أجل تفاعل المجموعة مع الهيئة المسؤولة في المتحف، وجمع الأسئلة من كل عضو في المجموعة، تسجيل وأرشفة الملفات الصوتية للقاءات والعروض التي تقدمها المجموعة، وإرسال الملفات إلى ويكي wiki بالتعاون مع مُخرج ويكي wiki .
- منسق الرحلات يعمل عن قرب مع السيد/ هوجان لضمان ضبط المجموعة وانخراطها عند الحاجة لذلك، وهذا الشخص مسؤول عن إرسال الإشارات على ويكي wiki لجميع المصادر اللازمة. ومنسق الرحلة سينسق مع معلم لغة إنجليزية كلغة ثانية ESL ليضمن أن جميع المعلومات قد عُرضت كما يجب، ويتطلب هذا الدور مهارات مؤسسية ويمكن شغله بأحد متعلمي اللغة الإنجليزية ELL.

بهذه التقنية هناك مكان وهناك دور لكل فرد.

بناء خبرات متمركزة على الحركة في الصف:

الأدوات اليدوية ذات المعنى هي أدوات متعددة الحسّاسات، وهي مفيدة جداً للطلاب المتباينين في أنماط تعلمهم، في وقت سابق تكلمنا في هذا الفصل عن الكرة الأرضية وخطوط الأعداد أمثلة على الأشياء اليدوية، والعمل باليدويات كبير الشبه بالعمل التكاملي للدماغ عندما يستخدم في الخبرات المتمركزة على الحركة. تواصل مع الرياضيات (Touch Math) مثال جيد على "مجموعة" واحدة من هذه الأدوات.

في برنامج الرياضيات المتعدد الحواس هذا، يبدأ الطلاب باستخدام مواد حسّية مثل حبّات الفاصوليا أو قطع الحبوب للتدرب على العدِّ، وحالاً ينتقل الطلاب إلى تحسس نقاط على مجموعة الأعداد اليدوية ومواد أخرى تأتي مع البرنامج، وبمرور الوقت، يصبح الطلاب قادرين على تعلّم المحتوى ببساطة باستخدام سطوح أخرى لتعرّف الأرقام، أو تخيل أساليب سابقة لحلِّ المشكلات لمساعدة الطلاب على تذكر مفاهيم الرياضيات والحسابات. ولمزيد من المعلومات يمكنك التسجيل في الموقع: www.touchmath.com ، حيث يمكنك تنزيل برامج وفيديوهات مجانية.

استخدام مواد سمعية في الصف:

تأتي المواد السمعية في أشكال عديدة جداً، ويمكن تصنيفها بطرق متعددة. ملفات الصوت المضغوطة (MP3) شائعة جداً، وأدوات جيبية Pocket-Size تحمل الموسيقى وغيرها من التسجيلات الصوتية، ويمكن للطلاب استخدام هذه الأدوات لتشغيل البودكاست Podcasts للإطلاع على تسجيلات أرشيفية من صفوفهم أو معلومات منقولة من مواقع أخرى. توفر ملفات MP3 مدخلاً مرناً، وتعطي الطلاب القدرة على إعادة التسجيلات من أجل التوضيح والوصول لمعلومات إضافية. إن العديد من الكتب الإلكترونية متاح تنزيلها مجاناً بصيغة MP3 للاستمتاع أو للحصول على فرص تعلمية واسعة ومتصلة.

تُقدّم أمازون Amazon الكندل ٢ (Kindle 2) الذي يعرض أدوات إعادة سماع تحويل النص إلى كلام، لقائمة طويلة وثرية من الكتب، والصحف، والصفحات الخاصة حديثة

المعلومات، كما يمكنك استخدام هذه الأداة لوثائقك الخاصة، وتفتح هذه الأداة العديد من السُبل الإضافية للوصول للطلاب ذوي التحديات القرائية.

تتطلب معايير الوصول لمواد التدريس الوطنية National Instructional Materials Accessibility Standard (NIMAS) **من ناشري الكتب المدرسية أن ينتجوا ملفات لمصدر معايير تسمح بترجمة منشوراتهم أو تحويلها بسهولة إلى كتب ناطقة مثل كتب برايل** Braille **والعديد من الكتب المطبوعة. بالنسبة للطلاب الذين يواجهون تحديات أو صعوبات في قراءة المطبوعات، هنا صيغ بديلة لمساعدتهم في التغلب على صعوباتهم القرائية.**

كانت (NIMAS) **قد أسست جزءًا من إعادة الإقرار بقانون الأفراد ذوي صعوبات التعلم** Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) **في ٢٠٠٤م. تنطبق أحكام ومواد هذا القانون على الطلاب ذوي صعوبات تعلّم طباعية محددة ولهم برنامج تعليم مُفرّد** Individualized Education Program(IEP). **لمزيد من المعلومات وتحديث البرامج افحص موقع** NIMAS(http://nimas-cast-org). **بوك شير** Book Share **شريك لـ** NIMAS **ودائرة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوفر العديد من الكتب السمعية البديل . يمكنك زيارة بوك شير على الموقع:** www.bookshare.org.

إدخال الثقافات الشائعة إلى التدريس:

يتعرض الطلاب في هذه الأيام كثيراً لوسائط متعددة ومصادر الثقافة والأغاني الشعبية (Pop)**، وقد يتساءل العديد من المعلمين عمّا إذا كانت هناك أي قيمة لاستخدام هذه المصادر الخاصة، وأي نشاطات أخرى قائمة على الحاسب الآلي والإنترنت. ووفقاً لمكتب إدارة التعليم لتقنيات التعليم في الولايات المتحدة (٢٠٠٤م)، فإن مهارات الطلاب في مجال الحاسب الآلي أرقى من مهارات معلميهم بكثير، وغالبًا ما يشار لهؤلاء الطلاب بجيل الألفية، وهم يفضلون استخدام الإنترنت والبحث عن المعلومات الوفيرة، وسهلة**

المنال، والحديثة. وفي تقرير عام ٢٠٠٤م، أشارت وزارة التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الحقائق الآتية فيما يتعلق بطلاب هذه الأيام:

- **٤٩٪ من الطلاب قد يكونوا مهتمين بمتابعة مهنتهم في المجال التقني.**
- **٢٨٪ من طلاب المدارس الثانوية يصلون لخدمات الأخبار الأجنبية بوساطة الإنترنت.**
- **٩٤٪ من المراهقين يستخدمون الإنترنت للبحوث المطلوبة مدرسيًّا.**
- **يمضي الطلاب وقتًا على الإنترنت أكثر من الوقت الذي يمضونه في مشاهدة التلفزيون.**
- **الغالبية العظمى من المستخدمين الجدد للإنترنت خلال (٢٠٠٠- ٢٠٠٢م) كانوا من ذوي الأعمار من ٢- ٥ سنوات.**
- **يشعر طلاب هذه الأيام أن التقنية ضرورية ومفضّلة، وتساعد في كل مجال من مجالات حياتهم.**
- **طلاب هذه الأيام متواصلون فوق العادة.**
- **تساعد الحاسبات الآلية الطلاب في زيادة أدائهم في الاختبارات المعيارية.**
- **تزيد التقنية دافعية الطلاب وتحسّن مفهومهم للذات.**
- **تعزز التقنية دمج الطلاب ذوي الإعاقات في عملية التعليم والتعلّم (P.11).**

وبالنسبة للتربويين، من الضروري دمج هذه الحقائق في عملية التعلّيم والتعلّم.

استخدام أدوات الشبكة (Web 2.0 Tools):

ما المقصود بالشبكة 2.0 ؟ يشير هذا المصطلح – بشكل عام – إلى تطبيقات جديدة للإنترنت تعزز استخدام المعلومات والإسهام في إنتاجها. المواقع المتخصصة Blogs ، وويكيز Wikis والـ Podcasting، والشبكات الاجتماعية، تمثل بعض التطبيقات الأوسع استخداماً (Churchill, 2007):

- **المواقـع المتخصصـة Blogs: يسـتخدم الطـلاب هـذه المواقـع لإجـراء مناقشـات مـع الأصـدقاء أو أي مجموعـات أخـرى مـن الأفـراد، ويمكـن دمجهـا في لوحـات نشـر رقمية، حيث يستطيع الطلاب تشاركها، ويقومون أنفسهم ذاتياً، ويشاركون في تقويمـات المجموعـة وفي جلسـات التغذيـة الراجعـة، ويمكـن أن يضـمن الطـلاب مواقعهم المتخصصة هذه الفن والصور. وتبشّر هـذه المواقع بقوة باستخدامها في النشاطات اليومية للطلاب (Utech, 2007).**
- **الـويكيز Wikis: الـويكيز مختـارات مـن المعلومـات قائمـة علـى الإنترنـت، ويمكـن أن تكون موسّعة وشاملة مثل ويكيبيديا، ويمكـن أن تكون بسيطة بمستوى تجميع المعلومـات في مـنظم رحلـة تخيـيم، يمكـن للمعلمـين اسـتخدام الـويكيز لإضـافة المعلومات إلى معلومـات بحثيـة، وإرسـال أعمـال الطـلاب المميـزة، أو إرسـال تقـارير أخبـار للآبـاء علـى لوحـة النشـرات. يمكنـك زيـارة ويكيسبيسـز Wikispaces ، www.wikispaces.com لبناء ويكي يدعم صفوفك.**
- **البودكاست Podcasting : البودكاست سهلة، وهـي تسجيلات صوتية للنشاطات والعـروض، وهـي متاحـة بأسـعار معقولـة، ويمكـن أن يسـتمع الطـلاب إليهـا باستخدام أجهزة MP3 الخاصة بهم ، ويمكنهم استخدام البودكاست للوصول إلى المعلومـات الجديـدة، وتسـجيل عروضـهم الشخصـية، ومراجعـة المحتـوى المعروض أو الـمُخزّن على هذه الصيغة.**
- **الشبكات الاجتماعية : الشبكات الاجتماعية مواقع مثل: ماي سبيس MySpace والفيس بوك Facebook، وتوفر فرصاً عظيمة للطلاب للارتباط والتواصل مع طلاب من جميع أنحاء العالم. وبالنسبة للطلاب ذوي التنوع ، فإن بإمكان هذه المواقع أن تعزز وتحسن قدراتهم الكتابية، وكما هو الحال دائماً يحتاج المعلمون لمتابعة مشاركة الطلاب في موضوعات الإنترنت الآمنة.**

تمثل الروابط الآتية مصادر عظيمة توفر المزيد من المعلومات المُعمّقة على تطبيقات الشبكة 2.0 :

- Blogs in Plain English: Podcasting in Plain English: http:/ /www. youtube.com/watch?v=y-NN211pWXJXI
- Podcasting in Plain English: http: //www.youtube. com/watch?v=y-MSL42NV3c
- Social Media in Plain English: http://www.youtube.com/watch?v=Mp IOCIXl jPE&feature=channel
- Twitter in Plain English: http://www.youtube.com/watch?v=dd09id maxOo
- Wilds in Plain English: http://www.youtube.com/watch?,=-dnLOOTdmLY
- TeacherTube: http://www.teachertube.com
- You Tube: http://www.youtube.com

إن المواد التدريسية جوهرية وأساسية في تحقيق التعليم الناجح في أي صف، واهتماماتهم بشدة. هناك خيارات مثيرة عديدة يمكن أن تساعد المعلمين على تلبية التحديات التدريسية التي يواجهونها. في الفصل الثالث سنستكشف عوامل أخرى تتعلق بسياقات التدريس في الغرف الصفية الشاملة وذات التنوع.

مصادر لمواد متعددة الثقافات:

الكتب:

Bar, C., East, K. A., & Thomas, R. L. (2007). *Across cultures: A guide to multicultural literature for children*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.

Knowles, E., & Smith, M. (2007). *Understanding diversity through novels and picture books*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.

مقالات الدوريات :

Davis, K. L,. Brown, B. G., Liedel-Rice, A., &Soeder, P. (2005). Experiencing diversity through children's multicultural literature. Kappa Delta Pi Record, 41(4), 176-179.

Levin, F. (2007). Encouraging ethical respect through multicultural literature. The Reading Teacher, 61(1), 101-104.

Lowery, R. M., & Sabis-Burns, D. (2007). From borders to bridges: Making cross-cultural connections through multicultural literature. *Multicultural Education*,14(4), 50-54.

مواقع على الشبكة العنكبوتية :

Teaching Tolerance: www.leachingtolerance.org. This site is a project of the Southern Poverty law Center. It includes a wealth of information related to culturally responsive instruction. Teachers can request free instructional kits related to topics such as the civil rights movement and the holocaust. This site also includes reviews of multicultural children's literature.

Cooperative Children's Book Center: htlp://www.cducation.wisc.edu/ccbc/books/multicultural.asp. This site includes annotated bibliographies of high-quality multicultural children's literature for grades K-12.

Multicultural Children's Literature: http://www.multiculturalchildrenslit.com.This site includes annotated bibliographies of high-quality multicultural children's literature for grades K-12.

مصادر للتقنية:

كتب:

Dell, A. G., Newton, D.A., & Petroff, J. G. (2008). *Assistive technology in the classroom: Enhancing the school experiences of students with disabilities*. Upper Saddle River, N): Merrill.

Shelly, G. B., Cashman, T.J., Gunter, R. E., & Gunter, G.A. (2010). integrating technology and digital media in the classroom. Boston: Thomson.

مقالات الدوريات :

Bausch, M. £., & Ault, M.). (2008). Assistive technology implementation plan: A tool for improving outcomes. Teaching Exceptional Children, 41(1), 6-14.

Columbo, M. W., & Columbo, P. D. (2007). Blogging to improve instruction in differentiated science classrooms. Phi Delta. Kappan, 89(1), 60-63.

Davis, A., &McGrail, E. (2009). "Proof-revising" with podcasting: Keeping readers in mind as students listen to and rethink their writing. The Reading Teacher, 62(6), 522-529.

Lucking, R. A., Christmann, E. P., & Wighting, M. J. (2009). Podcasts and blogs. Science Scope, 33(3), 64-67.

Putnam, S. M., & Kingsley, T. (2009).The atoms family: Using podcasts to enhance the develop-ment of science vocabulary. The Reading Teacher, 63(2), 100-108.

Simpson, C. G., McBride, R., Spencer, V. G., Lowdermilk,)., & Lynch, S. (2009). Assistive technology: Supporting learners in inclusive classrooms. Kappa Delta Pi Record, 45(4), 172 - 175.

الفصل الثالث

إيجاد بيئة صفية للتدريس

قد يكون من أعظم التحديات التي تواجه المعلمين "إيجاد البيئة الصفية المثالية" التي تُربي الطلاب وتحفزهم للتعلّم. وكمربّين لدينا صلاحية واضحة لأخذ نوع البيئة التعلّمية التي تُعظّم التأثيرات الإيجابية على الطلاب الذين نعتني بهم. مثل هذه البيئة لا يمكن بناؤها بمجرد الالتزام ببعد واحد من أبعاد مناخ الصف. علينا أن نأخذ في الحسبان كيف نُيسّر الجوانب والاهتمامات الأكاديمية للتعليم والتعلّم، إلى جانب تشكيل جميع أوجه الصف المادية، والعاطفية، والاجتماعية التي ستدعم تطور كل فرد شمولياً، وتشعره بالرضا وحسن الحال. عندما يعمل المعلمون باتجاه بناء بيئة تعاونية تشاركية، وبناء طاقة الطالب لكسب المعرفة، وبناء مهاراته، واتجاهاته، وسلوكاته، فهذا شيء جوهري لتوسيع التعلّم. ومدير الصف الفعّال شبيه بقائد فرقة اوركسترا، ويمتلك قادة الاوركسترا وعياً رائعاً بجميع الأدوات والأجهزة، والأصوات، والعازفين، وفي الوقت نفسه يحافظ على نوعية المخرج الموسيقي كله. يجب أن يمتلك المعلمون وعياً جيداً بتطور خصائص كل متعلم وحاجاته، وتناسق توجهاته الأكاديمية، وتآزر ديناميات بيئة الصف، وتطبيق قواعد جديرة بالاهتمام، وإجراءات ونتائج تضمن حصول جميع الطلاب على أعظم الفرص لتحقيق المخرجات المستندة على المعايير.

كيفية تنفيذنا لكل هذه الأفعال يمكن أن تُشجّع أو تهدم جهودنا التعليمية والتعلّمية. في هذا الفصل سنركز على العنصر الثالث من عناصر الإطار العامMMECCA وهو بيئات التدريس Environments التي تساعدك في: تشجيع السلوكات الإيجابية، وإيجاد ترتيبات مادية الصف، وتيسير بناء المجتمع الصفي الشامل .

تشجيع السلوكات الإيجابية:

في غياب البيئة الداعمة لا يحدث التعلم. واختزال السلوكات غير المناسبة هو أحد الأوجه المهمة لهذه البيئة، و تشمل الإستراتيجيات الناجحة لاختزال هذه السلوكات تخطيط نشاطات تعلّمية مناسبة، وبناء توقعات سلوكية واضحة ومعقولة، واستخدام داعمات السلوك الإيجابي، وأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار.

وعلى الرغم من فاعلية هذه الإستراتيجيات، ستستمر السلوكات السلبية بالحدوث، هذا الفهم ينفي حاجاتنا لامتلاك رصيد من الإستراتيجيات الفعّالة للتعامل مع السلوكات غير المناسبة. في المناقشة الآتية نقدم إستراتيجيات لتقليل السلوكات السلبية والتعامل معها.

تخطيط نشاطات تعلمية مناسبة للطلاب:

أحد أهم الأشياء الوقائية التي يمكن أن يعملها المعلمون لمواجهة السلوك غير المناسب هو ضمان أن تكون النشاطات التعلّمية في الصف مناسبة للطلاب، ويجب أن تبرز جميع النشاطات مهارات عديدة ومستويات قدرات الطالب في الصف.إذا كانت النشاطات الصفية صعبة جداً أو سهلة جداً سيتركها الطلاب وسيجدون شيئاً آخر غيرها، وستكون غير مرغوبة في معظم الوقت، ومن المحتمل جداً أن يخرج الطلاب عن طوْرهم إذا كانوا محبطين وضجرين.

يجب أن تكون نشاطات الصف جاذبة وتشجّع على المشاركة، وكما ناقشنا في الفصل الأول فإن من المهم ضبطها وتعديلها لتوافق اهتمامات الطلاب ونقاط قوتهم. إن سلوكك وتصرفاتك ومستوى الحماس كلها تؤثر في مدى إدراك الطالب للنشاطات الصفية، وإذا استطعت تبني بيئة صفية جاذبة تجعل الطلاب ينهمكون في العمل، عندها لا حاجة للإستراتيجيات القسرية.

بناء توقعات سلوكية واضحة ومعقولة للطلاب:

الحدس البديهي والأحكام الاجتماعية غالبًا ما تكون مجالات ضعف لبعض الطلاب ذوي الإعاقات، أيضًا الطلاب الغريبين عن ثقافة المدرسة، لن يعرفوا التوقعات السلوكية ما لم تُقل لهم بوضوح، ومن المهم للمعلمين أن يشرحوا هذه التوقعات بوضوح بخاصة للصفوف الشاملة ذات التنوع. فيما يأتي عدد من النقاط الإرشادية المفيدة في بناء قواعد الصف:

- استخدام قواعد صفية تنصُّ على السلوكات المرغوبة وليس على السلوكات غير المرغوبة: على سبيل المثال، بناء قاعدة "تعال إلى الصف ومعك جميع ما تحتاج من تجهيزات " أكثر فاعلية من قاعدة "لا تعتمد على الآخرين لتوفير ما تحتاج من تجهيزات". فإذا صيغت قاعدة أو سياسة صفية على صورة نفي أو سلبية، عندها لا يعرف الطالب ما السلوك المرغوب فيه. وعلى الطلاب استنتاج ما الذي يفترض أن يفعلوه، مع مراعاة وجوب نشر القواعد الصفية بوضوح.
- احرص على أن تكون القواعد الصفية معقولة: يجب أن تشمل القواعد الصّفية السلوكات التي يستطيع الطالب أداءها باستمرار فقط، على سبيل المثال القاعدة الصفية التي تقول: "ابقوا في مقاعدكم طوال اليوم" قد تكون غير معقولة، لأن من الضروري أن يخرج الطلاب منها لأمر ما.
- ضع مجموعة من القواعد الصفية التي يمكن إدارتها: القليل هو الكثير! احرص على أن تتكون قائمة القواعد من (٥-٨) قواعد فقط؛ فمن الصعب على العديد من الطلاب تذكّر قائمة طويلة من القواعد، تأكدّ أن القواعد أو الإجراءات التي اخترتها جوهرية لبيئة الصّف التعلّمية.
- أعلن بوضوح العواقب المترتبة على مخالفة قواعد الصف وسياساته: يُفترض أن تكون هذه العواقب معقولة، وتعزّز باستمرار وفيها مجال للخطأ الإنساني، على

سبيل المثال إذا صرخ طالب في الصف، ربما تريد أن توقع به عقوبة قبل أن تحصل العواقب. وإذا كانت العواقب معقولة، وتسمح بالخطأ الإنساني، عندها ستجد من السهل تنفيذ هذه العواقب باستمرار.

- اشرح القواعد الصفية والعواقب بوضوح في بداية السنة الدراسية أو الفصل الدراسي: على سبيل المثال إذا كانت القاعدة الصفية تقول:"احضر إلى الصف ومعك جميع التجهيزات التي تحتاجها"، هنا على المعلم تحديد ما المقصود "بجميع التجهيزات التي تحتاجها". إذا أحضر الطالب كتباً، وأوراقاً، وقلم رصاص للمدرسة. ولكنه تركها في خزانته، هل يُعد ذلك مخالفاً للقاعدة؟ هل باستطاعة الطالب الاستئذان ليذهب إلى خزانته لإحضار تجهيزاته بدون أن يتعرض للعقوبة؟ خصص وقتاً لتوضيح أي مفاهيم خاطئة لدى الطلاب.
- تذكر أن تُثمّن السلوكات الجيدة عند حدوثها: حاول ألاّ تركز جميع انتباهك على الطلاب الذين يتصرفون بشكل غير مناسب. امتدح الطلاب الذين يتصرفون وفق التوقعات السلوكية . التعزيز الإيجابي مهم بخاصة للطلاب الذين يشقّون طريقهم بصعوبة في هذا المجال. تذكر دائماً أنه بينما قد يرحّب طلاب المرحلة الابتدائية بالشكر العام، فإن طلاب المرحلة الثانوية يفضلون المديح المنفصل المخصص للفرد.
- خذ بالاعتبار أن تسمح للطلاب ببناء توقعات سلوكية: مع مرور الوقت، سيشارك طلاب الصف الثالث بشكل ذي معنى في عملية بناء القواعد والتوقعات التي ستوجه السلوكات في مجتمعهم الصفي. وبالسماح للطلاب بالمشاركة في هذه العملية، سيزداد ارتباطهم بالبيئة التعلمية، وسيثمنون أسباب وجود القواعد. هذا الارتباط بالبيئة التعلّمية يزيد احتمالية احترام الطلاب للقواعد الموضوعة لأنهم أسهموا في بنائها.

استخدام داعمات السلوك الإيجابي:

داعمات السلوك الايجابي إستراتيجيات تحفز قدرة الطلاب لتحقيق التوقعات السلوكية. النمذجة ولعب الأدوار أساليب عامّة يستخدمها المعلمون ليعلموا الطلاب السلوكات المناسبة بشكل مباشر. على سبيل المثال: يحتاج الطلاب أن يكونوا قادرين على التعبير عن عدم موافقتهم حبيًّا في أثناء النشاطات مثل نشاط التعلّم التعاوني، وعندما تُعلِّم هذه المهارة، تستطيع مناقشة أهميتها. قدّم أنموذجًا للسلوك وقدّم أمثلة مناسبة وأخرى غير مناسبة للسلوك، يمكن عندها الطلب من الطلاب بناء نشاطات أداء أدوار ونماذج تمثيلية للسلوك.

إن تعليم مهارات حلّ المشكلات الاجتماعية للطلاب يساعدهم في بناء سلوكات مناسبة أيضًا. يساعد هذا المنحى الطلاب ليصبحوا صانعي قرارات أكثر عقلانية، ويتحملون مسؤولية أعمالهم أكثر. ورسم خرائط للتوقعات أسلوب اجتماعي لحلِّ المشكلات حيث يستطيع الطلاب بالرسم تصوير الخيارات السلوكية والعواقب المرتبطة بها لحادث ما في السيناريو الآتي سنعود لصف السيد/ جونز، وسنرى كيف يستخدم المنظمات البصرية ليشكل سيناريو لطلابه.

يلاحظ السيد/جونز أن بعض طلابه يحملون على عواتقهم مسؤولية سلوكاتهم والعواقب المترتبة عليها، وغالبًا ما يسمعهم يقولون أشياء مثل "أعطاني المعلم درجة راسب"F" أو أخرجني المعلم، على الرغم من أنه لا دور لهم في هذه العواقب. ولمعالجة هذا الموضوع قرر استخدام خرائط العواقب. وقال لطلابه، تخيل أنك تجلس في مقعدك، تفكر في شأنك الخاص، وجاء طالب آخر وصدمك، ماذا ستفعل؟ فاستجاب أحد الطلاب بالقول: "سأضرب ذلك الطالب". قبل السيد/جونز هذه الاستجابة وسجّلها على المنظم البصري. وتذكر أن دوره ليس انتقاد اختيارات الطلاب وإنما تشجيعهم على أخذ عواقب اختياراتهم بعين الاعتبار، وأن يتخذوا القرارات المناسبة فاستجاب قائلاً "هذا صحيح، يمكنك أن تقرر ضربه مرة أخرى". وبهذا فهو يؤكد أن

هذا القرار مجرد خيار. لكنه تابع قائلاً: "إذا قررت أن تضربه، ماذا سيحدث بعد ذلك؟ ما النتيجة؟ وهنا استجاب طالب آخر قائلاً: "يمكن أن تقع في متاعب". سلّم السيد/جونز بصحة هذا الرأي وكتبه على المنظّم. استمر في المناقشة وسأل:"ماذا يمكن أن يحدث غير ذلك؟"، فقال طالب "يمكن أن تُشبع ضربًا". سجّل السيد/جونز هذه الاستجابة وسأل الطلاب عمّا إذا كانوا يستحسنون مثل هذه النتائج. فأجابوا (لا). عندها قال "هذا ما يمكن أن يحدث إذا اخترت ضرب شخص ما". إذا كنت لا تحبّ هذه الأشياء، فإن عليك أخذ خيارات أخرى. هل هناك أي شيء آخر يمكن أن تقرر فعله؟ عندها أعطى الطلاب خيارات سلوكية أخرى مثل:"أُخبر المعلم"، "أُهمل الطالب الذي صدمني". استكشف السيد/جونز العواقب المترتبة على كل خيار من هذه الخيارات، وأكّد للطلاب أنهم عندما يقررون التصرف بطريقة معينة، هناك عواقب ستتلو هذا التصرف. وأشار إلى أنّ من مسؤوليتهم أخذ جميع خياراتهم بعين الاعتبار، وتبنّي أفضل خيار ومن ثمّ الاستعداد للعواقب. وذكّرهم السيد / جونز أن لا أحد يستطيع " إيقاعهم في المتاعب".

إن المعالجة بالكتب Bibliotherapy طريقة أخرى يمكن أن تستخدمها لتعليم السلوكات المناسبة وتعزيزها في الطلاب، ويمكنك اختيار كتب تصور الخصائص التي ترافق القضايا السلوكية الشبيهة بقضايا الطلاب؛ على سبيل المثال، إذا كان الطالب يتعامل مع إدارة الغضب يمكنه قراءة كتب ومناقشتها مثل: يوم الغضب الشديد الذي لم تعشه آمي(Amy) لمؤلفه لورانس شابيرو (Lawrence & Shapiro, 1994) . وبعد أن يقرأ الطالب الكتاب، يمكن أن تتناقش أنت والطالب في موضوعه، وتكتشفون الإجراءات الناجحة والأخرى غير الناجحة للخصائص الموجهة(القائدة).

الانتباه للفروق التعلمية والثقافية في الصف:

إن أخذ الفروق الثقافية والتعليمية بعين الاعتبار مهم لكل وجه من وجوه التنوع، والشمولية في الصف، وللعديد من هذه الفروق تطبيقات مهمة لحفز السلوكات الإيجابية. في القسم الآتي نناقش هذه الفروق وتطبيقاتها في إدارة السلوك.

الاستجابة للطلاب ذوي الإعاقات:

الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية غالباً ما يعانون من تحديات سلوكية تتداخل بشكل ملحوظ مع تعلّمهم. هؤلاء الطلاب قد يُظهرون سلوكات عدوانية بدنية أو لفظية، أو سلوكات مُتجذّرة فيهم مثل الانعزال التام، وقد يكونون معارضين ومقاومين أو غير مطاوعين، ولديهم سلوكات قسرية، أو يعانون من اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب. إن الطلاب الذين يعانون من أحلام اليقظة، أيضاً لديهم خصائص لها تضمينات في إدارة السلوك، ويواجه هؤلاء الطلاب صعوبة في إقامة علاقات مع الآخرين والمحافظة عليها، كما يجدون صعوبة في التعبير عن حاجاتهم ورغباتهم، وقد يستجيب الطلاب الذين يعانون من أحلام اليقظة بطريقة عدوانية عندما يُحبطون أو عندما يُخوّفون، وغالباً يحتاجون إلى درجة عالية من التنظيم والانسجام. إن مجالات إعاقة أخرى مثل صعوبات التعلّم، ونقص الانتباه، والنشاط الزائد، والشغب، والتخلف العقلي البسيط، مرتبطة بالنشاط الزائد والاندفاع، والسلوكات غير الناضجة، ومهارات ضعيفة في حلِّ المشكلات الاجتماعية.

وبوجود هذه الخصائص، علينا نحن المربّين في مثل هذه الوضعيات الشمولية، أن نكون جاهزين بخطط تفصيلية وكلّية لإدارة السلوك، من المهم بالنسبة لبعض الطلاب أن يميزوا ويتجنبوا الأشياء التي قد تؤدي إلى سلوكات غير مناسبة. إذا كنت معلماً لطالب يعاني من أحلام اليقظة، عليك العمل بجد لتحقيق انسجام لأقصى ما تستطيع في جدول هذا الطالب، وعندما سيكون في الجدول تغيرات لا مفرّ منها هيئ هذا الطالب لهذه التغييرات قبل إجرائها بوقت مناسب.

وقد يكون ضرورياًّ بالنسبة لبعض الطلاب تفريد خطط إدارة السلوك التي تقوّي الخطة الصفية الكلية، على سبيل المثال أنموذج متابعة تقدم السلوك المبين في الشكل رقم (٣-١). قد يكون مفيداً مع الطلاب الذين يحتاجون متابعة متنوعة ومنظمة أكثر للسلوك وللتعزيز.

الشكل رقم (٣-١): أنموذج تقدم السلوك

الاسم : .... التاريخ : ....

	الفترة ١		الفترة ٢		الفترة ٣		الفترة ٤		الفترة ٥		الفترة ٦	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
إحضار التجهيزات.												
العمل بإنتاجية.												
احترام الآخرين.												
توقيع المعلم.												

ملاحظات المعلم:

- الفترة الأولى: ....
- الفترة الثانية: ....
- الفترة الثالثة: ....
- الفترة الرابعة: ....
- الفترة الخامسة: ....

توقيع ولي أمر الطالب : ....

يسمح لك استخدام صيغ المتابعة بإعطاء تغذية راجعة سلوكية تعزيزاً للطالب في فترات منتظمة من اليوم، وستساعدك هذه الأداة على التعرف على أنماط السلوك التي يبديها طلابك. يمكن استخدام صيغ المتابعة بإعطاء تغذية راجعة وتعزيز للطلاب في فترات منتظمة خلال اليوم، وهذه الأدوات ستساعدك أيضًا في تحديد أنماط سلوك طلابك.

"عَقْد السلوك هو إستراتيجية" أخرى يمكنك استخدامها لتكملة الخطة الكلية لإدارة الصف. إذا اعتاد أحد الطلاب على الصراخ باستمرار في الصف، يمكنك إبرام اتفاقية تعاقد معه لمساعدته على الحدِّ من هذا السلوك.

الاستجابة للطلاب ذوي التنوع الثقافي:

في الصف ذي التنوع تزداد احتمالية سوء الفَهم والتحريف بين المعلمين والطلاب. إن بعض السلوكات التي نتقبلها ونعتبرها عادية قد تكون مختلفة تماماً بالنسبة للطلاب، ومن المهم لنا أن نأخذ بعين الاعتبار كيف أن العوامل التي تتأثر ثقافيًّا يمكن أن تؤثر في السلوك في الصف. أنماط التفاعل يمكن أن تتغير تبعًا للثقافة، على سبيل المثال، في بعض الثقافات قد لا يكون مناسبًا أن يتكلم أكثر من شخص في الوقت نفسه، أو أن يرفع المتحدث صوته لكي يُسمع، كذلك، في بعض ثقافات المستوى الأعلى من النشاط الجسدي، والتخاطب اللفظي قد تسير يدًا بيد مع التفكير والتعلّم(Grossman, 1995). إذا كنت تعمل مع طلاب من ثقافات تُمجّد الاستقلالية، فإن عليك بناء فرص لهؤلاء الطلاب للانخراط في التعلّم التعاوني أو أنواع أخرى من النشاط في خلال اليوم. إذا كان لديك توقعات سلوكية ترتبط باستخدام الأصوات الهادئة أو أن يتكلم طالب واحد في وقت معين، خصص وقتًا مقتطعًا لعرض هذه السلوكات وممارستها، وتعزيزها في الطلاب كلما دعت الحاجة. وقد تختلف الاتجاهات لاحترام خصوصية الفرد ومشاركته من ثقافة لأخرى، على سبيل المثال: بعض الثقافات قد تتبنى حقوق الملكية العامّة أو الفكرة القائلة "ما هو ليّ لك وما هو لك ليّ". هذه الحالة العقلية يمكن أن تؤدي إلى صراع بين الطلاب إذا لم يتوافر بينهم حدًّا معينًا من الفَهم لهذا الموضوع. كذلك فإن موضوع التسامح في اقتحام خصوصية الفرد يتأثر بالخلفية الثقافية للأفراد، وفي بعض الثقافات يتوقع أن يقف المتحدثون عن بُعد قدمين – على الأقل – عندما يتحدثون، والتحرك لمسافة أقرب، يمكن اعتباره نافذة للمودة أو مظهرًا للعدوانية(Grossman,1995). عندما تعمل مع مجموعات طلاب مختلفين ثقافيًّا، من الضروري إجراء مناقشات واضحة عنهم تتعلق بموضوع الخصوصية والملكية الشخصية.

تحديد صاحب السلطة والاستجابة له مجال آخر يتأثر بالفروق الثقافية، على سبيل المثال: في بعض الثقافات، يرى الأطفال أن جميع الكبار أصحاب سلطة. وفي ثقافات أخرى قد يصوّر الكبار باعتبارهم أصحاب سلطة طالما أنهم في وظائف معينة مثل: المعلمين، ورجال الشرطة. أيضًا في ثقافات أخرى تعتمد النظرة للشخص باعتباره صاحب سلطة على سلوكاته وليس لمكانته أو لوظيفته(Grossman,1995). لذا فعليك الانتباه إلى أن الطلاب قد لا يرونك تلقائيًّا صاحب سلطة، قد تحتاج أن تكسب هذه المكانة من الطلاب.

تختلف أساليب الاستجابة تجاه أصحاب السلطة باختلاف الثقافة أيضًا، على سبيل المثال عدم التواصل البصري (غض الطرف) مع صاحب السلطة يُعد في بعض الثقافات أسلوبًا لإظهار الاحترام. في ثقافات أخرى قد يفسر هذا السلوك باعتباره علامة لعدم المبالاة، أو باعتباره مؤشراً على الخداع والكذب (Grossman,1995). وشبيه بذلك، تختلف الاستجابات لأنماط الإدارة الصفية باختلاف الثقافات، فبعض الطلاب يستجيب مباشرة للتوجهات الصادرة من صاحب السلطة بدلاً من الاستجابة "لقواعد الآداب، وإستراتيجيات المحادثة غير المباشرة" مثال: "سالي: اجلسي !"، مقابل "سالي: هل لك أن تجلسي؟"(Weinstein Curran & Tomlinson – Clarke,2003) .

إدارة السلوكات غير المناسبة:

ستستمر الإزعاجات بالحدوث حتى لو اتبعنا جميع الخطوط الموجهة السابقة لمنعها، وعندما يحدث ذلك تذكّر أن تبقى مسيطرًا على الحالة، وتجنّب تصعيد السلوك، وحاول أن تفهّم دوافع الطالب. في القسم الثاني، سنستكشف إستراتيجيات خاصة مرتبطة بهذه الأساليب.

المحافظة على الانضباط :

عندما تحدث مشكلات سلوكية، حاول تجنب الظهور منزعجًا أو خارج اللعبة، واستجب للطالب بهدوء بإعادة توجيه سلوكه، وحذّر الطلاب إذا كان السلوك غير

مناسب. وإذا كان لابد من اتخاذ إجراء انضباطي، عالج السلوك حسب سياسات الصف. يقترح Kapalka (2009) الخطوات الآتية لإدارة الإجراءات الانضباطية:

- استثر السلوك الانضباطي مستخدمًا تلميحًا (Cue) لجذب الانتباه: يمكن أن تبدأ بجذب انتباه الطالب باستخدام اسمه، تأكد أن الطالب يدرك أنك تقصده وأنه مُصغ إليك.
- استخدم صيغة الأمر لإعادة توجيه الطالب، لكن لا تصرخ: استخدم عبارة أمرية إلزامية بدلاً من عبارة الرجاء (مثال: " توم، رجاء خُذ مقعدك"، بدلاً من " توم، هل تمانع في أخذ مقعدك؟").
- أعط توجيهًا واحدًا في وقت واحد: تجنب زيادة الكلام، لا تجادل ولا تقدم شروحًا مُطوّلة.
- اعترف بتجاوب الطلاب مستخدمًا المديح اللفظي وغير اللفظي: عندما يصحح الطالب السلوك يمكنك تمييزه والاعتراف به بالقول: "أشكرك" أو "أعجبتني الطريقة التي استجبت بها" ، أيضًا يمكنك الإيماء برأسك بشدة نحو الطالب.

تفهُّم سلوكات الطلاب غير المناسبة:

عندما يتكرر حدوث السلوكات غير المناسبة مع طالب، لاحظ السلوك بحرص لتحدد لماذا يحدث وما الهدف منه أو ماذا يخدم. لتقويم عملي للسلوك، يمكن أن تبدأ بفحص سلوك الطالب مستخدمًا أنموذج السوابق والسلوك والعواقب Antecedents, Behavior,& Consequences (ABC). لإجراء تقويم (ABC) عملي للسلوك يمكن أن تبدأ بفحص الأحداث أو السياقات التي تبدو بأنها أنتجت السلوك غير المناسب. يشار لهذه الأحداث أو السياقات بالسوابق، على سبيل المثال إذا كان لدى طالب الميل ليكون عدوانيًا جسديًا، ابحث عن أي أحداث غير محددة أو غير معروفة أو سياقات تبدو أنها

تدعم هذه العدوانية. حاول تحديد نمط "متى تحدث هذه الأحداث وفي أي سياقات تتكرر".

بعد ذلك فكّر كيف يحدث السلوك. إذا كان لديك طالب عدواني جسديًّا، كيف يحدث سلوكه العدواني عادةً؟ هل هذا السلوك موجه بشكل عام نحو الشخص نفسه؟ هل هو مجرد فورة غضب قصيرة؟ هل يأخذ فترة حتى يتشكل؟ هل تبرز أي علامات توحي بقرب حدوث السلوك؟ ما العواطف التي تبدو في الغالب؟ غضب؟ خوف؟ أذى؟

أخيرًا، انظر لعواقب السلوك غير المناسب الذي حدث بالنسبة للطالب، هل أُستبعد الطالب من الصف أو النشاط التعلّمي؟ هل أُهين الطالب المستهدف إلى درجة البكاء؟ هل أمضى المعلم أو أحد الكبار وقتًا كافيًّا مع الطالب بعد وقوع الحدث؟ هل انتبه للطالب العديد من زملائه؟ كيف استجاب الطالب للنتيجة المترتبة على السلوك؟

باستخدام أنموذج ABC لتقويم عملي للسلوك يمكنك فحص لماذا يتكرر السلوك غير المناسب، وانظر ما الحاجات التي تُشبعها هذه الأفعال لدى الطالب، وساعده في استبدالها بسلوكات مناسبة أكثر. إذا كان الطالب يبحث عن جلب الانتباه إليه، تستطيع إيجاد طرق مناسبة أكثر للاستجابة له، وإذا كان الطالب يستخدم إستراتيجية التهرب مثل الطرد خارج الصف ليتهرب من نشاط غير مرغوب فيه، فكّر كيف يمكنك إعادة توجيه انتباه الطالب بتكليفه بعمل أكثر مناسبة لميوله واهتماماته ومهاراته. وعندما يستخدم الطلاب ألعاب القوة مثل ممارسة السيطرة على الآخرين، أو دفع طالب آخر للبكاء، أو لكم المعلم واستبعاده من اللعبة، استكشف طرقًا لمساعدة الطلاب على الشعور بأن لديه سلطة ويمكن أن يمارسها بطرق أكثر ملاءمة، ومن المهم أن تحدد "لماذا" يبدو الطالب مُجبرًا على تكرار هذا السلوك، وبهذا تستطيع التعامل مع السبب الحقيقي للسلوك، وببساطة فإن محاولة إطفاء السلوك باستخدام العقوبات أو أي إجراء تأديبي غالبًا ما يكون غير فعّال.

إن الاستجابة للسلوك غير الملائم ليست مهمة سهلة، على كل حال، في بعض الأحيان يمكنك الاستجابة لهذه السلوكات بالتعاون مع معلمين آخرين ومع أولياء الأمور، وبغض النظر عن درجة الدعم التي تتلقاها، فإن من الضروري أن يكون لديك أدوات لمجابهة الحالات الصعبة. أحد النماذج التي قد تكون مفيدة لأي معلم هو منحى حلُّ المشكلة Problem Solving Approach(PSA) الذي طوّره كروكشانك وجنكنز وميتكالف (Cruickshank, Jenkins& Metcalf, 2009)، ويشمل هذا المنحى الخطوات الآتية:

- الخطوة الأولى: تَعرَّف على المشكلة وصاحبها.
- الخطوة الثانية: حدد قيمة الهدف.
- الخطوة الثانية: حلل ظرف المشكلة.
- الخطوة الربعة : رتب الحلول المقترحة في أولويات.
- الخطوة الخامسة : نفّذ أفضل الحلول وقوّمه.

مرَّ معك في الفصل الأول أنَّ السيدة/ ولسون معلمةٌ خبيرة في مدرسة ساوث سايد الابتدائية، لقد أصبحت صفوفها ذات تنوع ثقافي ولغوي أكثر خلال السنوات العشرين التي أمضتها في التدريس في هذه المدرسة، كانت بداية العام والسيدة/ ولسون تلاحظ نشوب صراعات مع طلابها ، كانت قلقة جداًّ من جرّاء هذه المناوشات والاشتباكات لأنها تؤمن بشدة بتطوير مناخ الصف بحيث يكون مجتمعاً تسوده المودة والتعاون. وهي تفهم أن تنوّع صفّها يجب أن يجعل الطلاب قادرين على العمل بروح التعاون، وأدركت السيدة/ ولسون أنّ عليها التصرف بسرعة لكي تمنع تطور هذه المشاعر واستمرارها.

أولاً ، بدأت السيدة / ولسون بإعادة اهتمام أكبر للنقاشات والمجادلات وحددت وجود مجموعتين رئيستين: الطلاب الذين يتكلمون الإنجليزية والطلاب الذين يتكلمون الهمونج (Hmong) أو الأسبانية، وقررت أنها بحاجة إلى تحديد وتحليل متى تحدث النقاشات، وقررت أن تجعل ملاحظة هذه الأشياء على جدول أعمالها اليومي وأن تدونها،

وفي نهاية اليوم تنقلها إلى دفتر ملاحظاتها اليومية، وبمراجعتها لملاحظاتها بدأت ترى تشكل نمط السلوك، لاحظت السيدة/ولسون الإشارات غير اللفظية من طلابها الناطقين أصلاً بالإنجليزية عندما طلبت منهم الانتظار حتى تخصص وقتًا لطلابها الذين يتعلمون الإنجليزية (ELL)، كما رأت أيضًا لغة الجسد التي استخدمها الطلاب الإنجليز عندما وزّعتهم في مجموعات ثنائية مع الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية، عندها بدأت تفكر أن الطلاب الإنجليز الأصليين ربما استاءوا من الوقت الذي صرفته مع الطلاب الآخرين الذين يتعلمون الإنجليزية والوقت الذي طلبوه ليعملوا فيه معهم

بدأت السيدة/ ولسون توازن بين أن تقرر اجتماعًا للصف كله يخصص لملاحظاتها أو أن تلتقي بالطلاب الانجليز الأصليين الذين كانوا منزعجين وقررت أن تبدأ مع كل صنف (نوع) وتشاركهم في كيف أنها تُثمنّ المجتمع الصفي وشاركتهم ببعض الأمثلة التي لاحظتها منهم. كما أصبحت أكثر ترحيبًا بالطلاب الإنجليز الأصليين عندما يكون لديهم أسئلة، وإضافة لذلك استخدمت أنماطًا أكثر مرونة في تشكيل المجموعات، وتتأكد أن الفرصة متاحة للطلاب للعمل مع أصدقائهم أيضًا. بعد عدة أيام ، بدأت السيدة/ ولسون تلاحظ انخفاضًا في النقاشات بين المجموعات، وظهر الطلاب أكثر اقتناعًا بالترتيبات الجديدة .. كانت السيدة/ ولسون مسرورة بالنتائج الجديدة، وقررت الاستمرار في إعطاء مزيد من الاهتمام للصراعات الجديدة التي تظهر.

تصميم البيئة المادية

يجب أن يكون المعلمون يقظين ومتنبهين لبيئة الصف المادية كي يضمنوا عدم تعرض الطلاب للإصابات ورفع مستوى تعلمهم، ويجب الانتباه بشكل مدروس لحاجات كل طالب في مجتمع الصف؛ فترتيب المواد والأجهزة والأدوات والأثاث يؤثر جديًّا في الفرد من حيث : تقدير الذات، الشعور بالأمن والراحة، والاستقلالية، وضبط الذات،

والتفاعل مع الأقران (Jalongo & Isenberg, 2004). تسلط المناقشة الآتية الضوء على العوامل المهمة التي تأخذها بعين الاعتبار فيما يتعلق بترتيب المقاعد وجوانب أخرى من البيئة المادية:

استخدام ترتيبات المقاعد:

يمكن لترتيبات المقاعد أن تساعد على الفاعلية التدريسية أو أن تقلل منها، في الصفوف الشاملة ذات التنوع الثقافي وغيره، من المهم مراعاة كيفية استخدام ترتيبات المقاعد لتدعم مناحي تدريسية متنوّعة.

استخدام ترتيبات المقاعد لرفع مستوى السلامة، وتشجيع التعلم التعاوني، وتوجيه مناحي التدريس:

سواء أكنت معلم روضة أطفال، أم معلم مدرسة ثانوية فإن التصاميم المرنة للمقاعد مثل: الزوجية، والثلاثية، والرباعية، والفردية تدعم إستراتيجيات التدريس وأنماط التعلم المتنوعة. إن الترتيبات الإستراتيجية المدروسة للمقاعد، وخطط جلوس الطلاب، تسهم جميعها في سلامة الطلاب البدنية، وتدعم خيارات المعلم التدريسية وتؤثر في أجواء الصف كلها.

ووفقاً لما يقوله وينستين وزملاؤه (Weinstein, et. al., 2003)، فإن الجلسة المادية (الفيزيائية) يمكن ان تُشجّع التفاعلات الاجتماعية والسلوكات الاجتماعية التآلفية؛ فالمقاعد المرتبة في شكل تجمعات، تسمح للطلاب بالعمل معاً على النشاطات، التشارك في المواد، والانخراط في نقاشات المجموعات الصغيرة، والتعاون في أداء المهمات (ص٣). وتمتلك مجموعات التعلّم التعاوني الطاقة لتوفير فرص تعلّم للطلاب الذين لا يتشاركون – بالضرورة – في الأفكار والمعلومات، وفي بعض الحالات، قد تريد أن يعمل الطلاب مستقلين، وإذا أردت دعم قدرة الطلاب على العمل فرادى، فإنّ ترتيب المقاعد في صفوف تقليدية قد يكون فعّالاً اكثر (Evertson, Emmer, & Worsham, 2006)، وعلينا أن نميز أنه لا يفترض أن يكون أداء كل الطلاب جيداً عند توزيعهم في نمط المجموعات.

وبيّن ويلدال ولام (Wheldal & Lam, 1987؛ مذكور في: Miller, 2009)أن بعض الطلاب من ذوي الإعاقات يكونون أكثر إنتاجية، ويبدون أكثر التزاماً بالمهمة عندما يتمُّ توزيعهم في خطوط، وتبدو هذه الترتيبات فعّالة في التقليل – وبشكل ملحوظ – من السلوكات المزعجة.

تُشجع أنماط التجميع المرنة التعاون في الصفوف الثانوية، وتشجع الطلاب على إزالة الصور النمطية المسبقة التي يحملونها عن المجموعات الثقافية الأخرى، كما تحبط المجموعات التي تميل للظهور والسيادة في أوضاع المرحلتين المتوسطة والثانوية، ويفهم المعلمون ذوو الفاعلية أن التصميم الفيزيائي لبيئة الصف يمكن أن يُشجع الدافعية، وله تأثير قوي في تعلّم الطالب وسلوكه (Miller, 2009).

يجب أن تُرتب المقاعد في الصفوف الشاملة القائمة على المعايير بناءً على حاجات الطلاب ذوي التنوع؛ فمثلاً الطلاب الذين يعانون من عاهات عصبية، وإعاقات جسدية، وصعوبات تعلّمية أو سلوكية يمكن أن يتأثروا بعوامل مثل: الجلوس في المناطق المزدحمة مرورياً أو بجوار الأشياء البصرية (Visuals). ويلخص الشكل رقم (٣-٢) الأمور التي يجب اعتبارها عند تجليس الطلاب ذوي الإعاقات.

استخدام ترتيبات مقاعد الطلاب لدمج الاختلافات الثقافية وتشجيع التفاعلات البين – ثقافية:

يجب أن نأخذ التنوع الثقافي بعين الاعتبار عند إجراء ترتيبات المقاعد، على سبيل المثال، تركز بعض الثقافات على التعاون وإنجاز المجموعة، وقد تشعر هذه المجموعات الثقافية بارتياح أكثر وينجزون أفضل عند ترتيب الصف بحيث يُشجّع التفاعل والتعاون (Lewis & Door lag,1996). أيضاً بعض المجموعات الثقافية لديها حدود سلسة في بيوتها، وتحدث العديد من النشاطات تلقائياً في المجالات نفسها ، على سبيل المثال قد ينجز العديد من الطلاب واجباتهم المنزلية في أثناء استماعهم أو مشاهدتهم التلفزيون، أو قد يقومون بمحادثات متعددة في أثناء سماعهم الموسيقى، وبعض المجموعات الثقافية قد

تشعر بارتياح أكبر عندما تعمل معاً على مهمات متعددة الجوانب، وعلى ذلك فطلاب هذه الثقافات قد يكونون أكثر ارتياحاً بترتيبات المقاعد التي تشجع هذه السلوكات (Miller,2009 ; Weinstein, Curran & Tomlinson – Clarke,2003).

إن أنماط ترتيب المقاعد يمكن أن تستخدم أيضاً في تشجيع التفاعلات البين-ثقافية والتفاعلات بين الطلاب ذوي الإعاقات وزملائهم، وتساعد الطلاب الذين يتفاعلون مع غيرهم من ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة على اكتساب فطنة وبصيرة قيمتين، ويمكن استخدام ترتيبات المقاعد لتسهيل تحقيق هذا الهدف، فالترتيبات النصفية المنفصلة split–half مثل ترتيب الطلاب في قسمين أو في خطين كل خط من اثنين اثنين، أو ترتيب نصف دائرة مثل ترتيبات شكل حرف U، مثل هذه الترتيبات تزيد تفاعلات الطالب – معلم، وطالب – طالب، كلاهما موجود في (Miller, 2009 ; Henley, 2006 ; Ridling, 1994)

الشكل رقم (٣-٢) ملاحظات تجب مراعاتها عند تجليس الطلاب ذوي الإعاقة في الصف

الإعاقة	التحديات التي تواجه الطالب	التكيفات التي يقوم بها المعلم
فقدان السمع	• يعتمد على قراءة الشفاة.	• يسمح للطالب بالجلوس في منتصف الغرفة ليتمكن من رؤية شفتيْ المعلم وهو يتكلم. • يوفر كرسياً دوّاراً للطالب بحيث يتيح له فرصة التحرك لمتابعة المناقشات الصفية. • يستخدم جلسات نصف دائرية لتمكين الطالب من سماع وقراءة شفاه جميع زملاء الصف. • يتيح الفرصة للطالب للجلوس بجانب زميل كفيف يمكنه مساعدة الطالب في حلّ التمارين وقراءة رسائل نظام للاتصال الداخلي (الإنتركوم).
فقدان الرؤية	• قدرته على الإبصار محدودة. • معرض لخطر التعثر أو السقوط.	• يتيح الفرصة للطالب للجلوس حيث الإضاءة مناسبة تأتي من خلف كتفه، وتسمح له باستخدام يده الأخرى لتخفيف الإضاءة كلما كان ذلك ضرورياً. • يجلس الطالب بعيداً عن ممرات المشي، والطرق المؤدية للأبواب،

	• يعتمد على سماع صوت المعلم.	ومراكز التعلّم في الصف. • يُجلس الطالب قريباً جداً من المعلم أو بجانب زميل مسؤول يقدم المساعدة للطالب عندما يحتاجها.
الإعاقة الجسدية(حركية).	يحتاج: • كرسي بعجلات،أو Walker(أداة مشي). • أوعكازات للمناورة بها.	• ينشيء ممراً عرضه (٣٢) بوصة على الأقل بحيث يتمكن الطالب من المناورة والحركة بسهولة إلى المواقع المفتاحية في الصف. • يضع مقعد الطالب بجانب موصل كهربائي إذا كان يحتاج لطاقة كهربائية إضافية لكرسيه المتحرك. • يُفكر في الارتفاع والشكل(مثل: الحواف الحادة) للأثاث.
إعاقات تعلمية.	• يجد صعوبة في مواجهة الاضطرابات البيئية. • لديه صعوبات في مجال المهارات الاجتماعية.	• يضع كرسي الطالب بعيداً عن الطرق المؤدية للأبواب، النوافذ، ومناطق التشويش. • يضع كرسي الطالب في مناطق أكثر هدوءاً خلال تنفيذ نشاطات مستقلة في المقعد. • يوفر للطالب فرصا للتفاعل مع زملائه.
صعوبات سلوكية	• يحتاج – في الغالب – إلى تعزيز ومتابعة متنوعين.	• يُجلس الطالب قريبًا جداً من المعلم أو بجانب زميل مسؤول يقدم المساعدة ويعدل السلوك الصفي ليكون مناسباً. • يحافظ على مسافات مناسبة بين مقاعد الطلاب حسب الحاجة.

معدل عن:

Validated practices for teaching students with diverse needs and abilities (2nd ed) (P.p. 116-118) by S.P. Miller, 2009, Upper Saddle River, NJ: Pearson. Adopted with permission.

إن إيجاد بيئة مثيرة للتعلّم -حيث يشعر الطلاب من شتى الأعمار أو مجموعات ثقافية بالراحة والسلامة -يتطلب مقداراً كبيراً من الفكر، والمعرفة، والتخطيط. انظر كيف رتبت السيدة/ ويليامز غرفتها الصفية في السيناريو الآتي:

> **السيدة/ وليامز معلمة فنون في مدرسة متوسطة لصف متنوع وشامل، تقع مدرستها في وسط المدينة، وتوصف مدرستها بصعوبتها لهيئة التدريس، وتعاني من معدلات استنزاف عالية للمعلمين، ومعدلات انتقال الطلاب منها عالية، ثلاثة أرباع طلابها أمريكيون أفارقة، ويتناول ما يقارب (٩٠٪) من الطلاب وجبات غداء مجانية أو مُخفضة. السيدة/ وليامز تدرس يوميًّا (١٥٠) طالبًا تقريبًا، يعاني (١٨) طالبًا منهم من صعوبات تعلّم، وتخلف عقلي بسيط، واضطرابات عاطفية، وضعف في النطق وضعف في**

الرؤية. وفي بداية العام الدراسي مباشرة، واجهت صعوبة مع اثنين من طلابها، تشارلز Charles وجارِيد Jared. وذكرت السيدة وليامز هذه المشكلة لمعلم آخر فقال:"نعم، إني أعرفهما. إنهما نوع خاص من المضطربين عاطفيًّا ! ، ماذا تستطيعين أن تفعلي؟".

سريعًا، أعادت السيدة/ وليامز تنظيم خطة ترتيب المقاعد لكي لا يشعر كل من تشارلز وجارد أنهما قد استهدفا، خصصت مقاعد لكل الطلاب، وسيجلس تشارلز وجارد بعيدين عن بعضهما. لكن قريبين لدرجة كافية من السيدة/ وليامز بحيث يستطيعان رؤية إشاراتها غير اللفظية . بعد ذلك اتصلت السيدة /وليامز بالمعلمة المتعاونة في المدرسة. وستتباحث السيدة/ وليامز مع معلم البناء المتعاون أو مشرف المدرسة على مستوى المقاطعة لتعليم ذوي الحاجات الخاصة بشأن برامج تعليم فردية Individualized Education Programs (EIEPs) للطالبين، والتدخلات المكنة لهؤلاء الطلاب في حالة عدم وجودها أو عدم وجود ضابط معاون لصفها.

ستعمل السيدة/ وليامز مشاورات انفرادية مع تشارلز وجارد، لمراجعة وتوضيح أي السلوكات مقبول وأيها غير مقبول في الصف. ستقدم شروحات منطقية لأسباب طلب السلوكات والنتائج المترتبة على انتهاك أي منها، سيحصل تشارلز وجارد على وقت مناسب ليسألوا الأسئلة وممارسة السلوكات، وبالنسبة للباقي من السنة ستركز السيدة/ وليامز على تعزيز السلوكات الموجبة، وتقديم تغذية راجعة متكررة بنمط وقتي، وإذا أساء أي من الطالبين السلوك ستكون استجاباتها مُخصصة وفورية، وعلى الرغم من أن السيدة/ وليامز قد أُغريت بتقديم تغذية راجعة عامة إيجابية لطلابها، فإنها كانت تعرف أن طلاب المرحلة الثانوية يفضلون التغذية الراجعة الفردية، وقد تُجرّب استخدام تعزيز آخر مثل لمس كتف الطالب، أو إعطاء الطالب مكافأة مادية، أو إشارة تفوق يمكن استبدالها لاحقًا بامتيازات محددة مسبقًا.

تصميم جوانب أخرى من البيئة المادية:

إضافة لترتيبات المقاعد هناك جوانب أخرى من البيئة المادية مثل : ألواح النشرات الصفية والعرض تمثل عوامل مهمة في تشكيل خبرات تعلّم الطلاب يجب أن يرى الطلاب أنفسُهم بارزة في البيئة المادية . إن جميع ألواح النشر، ومعروضات الصف يجب أن تبرز تنوع الطلاب في الصف وأعمال كل طالب، وجهوده، وإنجازاته، يجب أن تُعرض وأن تُعلن (Jalongo & Isenberg, 2004) المهمات البسيطة مثل إرسال الخرائط لإلقاء الضوء على البلد الأصلي للطلاب، أو عرض إشارات أو رايات ترحب بالطلاب بلغتهم الأم، يمكن أن تساعد في غرس الاعتزاز لدى الطلاب(Weinstein, Curran &Tomlinson–Clarke, 2003). ويجب أن تكون قضايا سهولة التواصلية في طليعة تفكيرك عند تصميم المسافات داخل الصف وخارجه، على سبيل المثال من المهم ضمان أن غرف الاستراحة ونوافير الشرب متاحة للطلاب المعوقين، وأيضًا قد تأخذ بعين الاعتبار توفير هواتف (Telecommunication Device for Deaf (TDD مناسبة وضمان الانسيابية الوصول لجميع المخارج، والأبواب، والسلالم.

إيجاد مجتمع شامل:

ومع أنّ الجوانب التي نوقشت سابقًا تُسهم في الروح العامّة للصف، فإن هناك عوامل أخرى تساويها أهمية في الموضوع مثل:إيجاد مناخ من السلامة الجسدية والعاطفية والفكرية.

حماية السلامة البدنية للطلاب ومنع العنف:

بيئة الصف التي تزيد العنف العاطفي يمكن أن تسبب خسائر للطالب (Sagarese & Giannetti,1999)؛ فالطلاب الذين يتعرضون لمضايقات ومعاملة سيئة دومًا يمكن أن يصابوا بالإحباط، واضطرابات غذائية، وحتى التفكير في الانتحار. وقد أخبر ساجريس وجيانيتي (Sagarese & Giannetti, 1999) أنّ "نسبة انتحار المراهقين زادت بمقدار (١٢٠٪) ، وأن ثلث الشواذ جنسيًّا من الطلاب يفضلون الموت بدلاً من مواجهة المدرسة.

تذكرنا إحصائيات ستاجرنج Statistics Staggering – مثل هذه الإحصائية – أن نكون واعين لحماية السلامة الكلية للطلاب.

خلال السنوات العشر الأخيرة، بينت التقارير الإعلامية أنّ إطلاق النار في المدرسة أصبح بارزًا أكثر، وتبدو هذه الأحداث أنها تتشارك على الأقل في فكرة رئيسة واحدة هي"مرتكبو هذه الأحداث معزولون". هؤلاء الطلاب غالبًا ما كانوا يحملون مشاعر الغُربة عن نسيج المدرسة، ومشاعر الذل والرفض والحنق. وتكلم ساجريس وجيانيتي عن عدد متزايد من المدارس اتصفت ببيئاتها القاسية، وبالنسبة للعديد من المدارس المتوسطة والثانوية هناك منهج خفي Hidden Curriculum من الإذلال والتخويف، وفي هذه المدارس غالبًا ما يواجه الطلاب ظلمًا عامًا وأحكامًا مثل النبذ، أن تكون منبوذًا وكبش فداء. إن الطلاب الذين ليسوا جزءًا من التيار العام غالبًا ما يتعرضون لإساءات لفظية، واعتداءات جسدية، وينادونهم بأسماء بذيئة.

ويقع الضغط الكبير على الطلاب الذين يصنفون أو يُشك فيهم أنهم من الشواذ جنسيًّا، فكلا الجنسين عُرضة للاعتداء من ذوي الفتوة العنيفين، ويُخوّفوَّن، أو يصبحون جزءًا من الغالبية الصامتة عديمة الإحساس(Sagarese & Giannetti,1999).

إن الطلاب ذوي المشكلات التعليمية والسلوكية يبدو أنهم سيكونون عُرضة للمضايقة وأعمال العنف، وعندما يُعزل الطلاب عن المجتمع الطلابي العام لأنهم يحضرون صفوف ذوي حاجات خاصة أخرى، فهناك احتمال كبير أن يكونوا عُرضة للتخويف (Hooker & Salk,2003, in: Vaughn & Bos, 2009) لسوء الحظ، هناك العديد من المعلمين لا يعتقدون بوجود مشكلة حقيقية من أهل الفتوة والعنف، ولا يتشفعون أو يتوسطون في هذه المشكلات. ويميل العنف إلى التصعيد على مستوى المدارس المتوسطة (Vaughn & Bos, 2009) غالبًا ما يكون لدى طلاب المرحلة الثانوية مهمات عديدة عليهم التعامل معها . وقد ذكر ثورسون (Thorson, 2003) أن "على المراهقين تطوير علاقات

جيدة أكثر نضجاً مع أقرانهم، يحققون ويقبلون سلوكات اجتماعية مسؤولة، يقبلون مظهرهم الجسدي، ويقبلون الدور الجنسي لهم، ويصبحون مستقلين عن والديهم عاطفيًّا واقتصاديًّا، وأن يستعدوا للزواج وحياة الأسرة ويكتسبوا مذهباً Ideology ونظاماً قيميًّا (Havighurst & Klaczynski, 1990; cited in Thorson, 2003, P.87).

إن حماية الطلاب ذكورًا وإناثًا من التحرش الجنسي همّ آخر يجب استهدافه. وقد عرّف ساجاريس و جيانيتي (١٩٩٩م) التحرش الجنسي بأنه" أي كلمة أو فعل جنسي بطبيعته، ويشعر المستقبل بالحرج والامتعاض" كما قدّما الاقتراحات الآتية لمواجهة التحرش الجنسي لدى طلابك:

- أولاً: أخبر طلابك معنى التحرش الجنسي، وأخبرهم ألاّ مجال له في الصف أو المدرسة.
- ثانيًا: أكّد وأكّد للطلاب أن الإخبار عن هذا التحرش ليس كلامًا فارغًا، وأن من مسؤوليتهم الإخبار عن هذه السلوكات باعتبارهم أعضاءً في مجتمع ديموقراطي.
- ثالثًا: شجّع في الطلاب مثاليتهم ونشاطهم، ومكّنهم من عمل مشروعات توفر لهم فرصًا لفهم التحرش الجنسي وتوقعه. وأخيرًا، تواصل مع أولياء الأمور واجعلهم يعرفون أهمية دعم هذا الموضوع في البيت.

حماية السلامة الفكرية للطلاب:

تتناول السلامة الفكرية للطلاب حقّهم في أن يكونوا أنفسهم، وأن يعبّروا عن ذواتهم بدون خوف من فشل أو استخفاف، فالطلاب المفوضون بالسلطة يشعرون بالراحة والثقة عندما يعبّرون عن أنفسهم أو وجهات نظرهم، وحتى لو كان لدى المعلم وجهة نظر مخالفة، فيجب أن يكون لدى جميع الطلاب الحقّ في البحث عن المعنى في عملية التعلّم، وأن يكون لهم هويتهم الثقافية ممثّلة ومُثمّنة في عملية التدريس وفي المنهج . إن للمعلمين دورًا كبيرًا في تشكيل التقدير لكل فروق فردية، والتأكد أن كل طالب يدعم نجاح المجموعة الكلية.

جانب آخر مهم في تغذية السلامة الفكرية وهو مساعدة الطلاب على تمييز أن "العدالة" لا تعني بالضرورة نفس الشيء أو "المساواة"، ويجب أن تعني العدالة أن يأخذ كل فرد ما يحتاج، هذا المفهوم يدرس الممارسات مثل المهمات المايزة، وأدوات إدارة السلوكات المساعدة مثل التعاقد السلوكي، ويجب تعليم الطلاب احترام وتثمين التعلّم والفروق السلوكية لكي ينجح الصف المايز.

هل يمكن أن ينجح ذلك في مثل حالتي ؟

اعتماداً على سياقات التعليم الذي تؤديه، قد تشعر أن ما ناقشناه من أفكار غير قابل للتحقيق في حالتك الخاصة في المدرسة، فلسنا ساذجين لهذه الدرجة بحيث نقترح هذه المبادئ بدون الاستناد بدرجة كافية إلى الاختبارات الذاتية، والفعالية الذاتية، والتنمية المهنية. ومن المهم جداً أن نرغب في تأكيد الأهمية الحيوية لعمل المعلمين التأملي المستمر. ويعرف المعلمون الخبراء أن الطلاب يدركون أن مناخ الصف يؤثر في نجاحهم الأكاديمي كلّه. أهمية أنّ الطالب buy-in لا يمكن الحط منها أو المبالغة فيها لمساعدتك في جني نتائج مباشرة في الصف يقدم كيلوف و كارجوزا (Kellough & Carjuzza, 2007) أربعة اقتراحات:

١ - يجب أن يشعر الطلاب أن بيئة الصف داعمة لجهودهم.

٢ - يجب أن يشعر الطلاب أنّك تهتم بتعلّمهم وأنّهم مُرحب بهم في الصف، وهذا صحيح بالنسبة لغالبية الطلاب بغض النظر عن مستوى التعليم.

٣ - يجب أن يفهم الطلاب أن التعلّم المتوقع على الرغم مما فيه من تحديات إلاّ أن تحقيقه ليس مستحيلاً بالنسبة لهم. إن التوقعات العالية، مقرونةً بتدابير ثقافية حسّاسة وداعمة، تُعد عناصر مهمة لخطة ناجحة، وبدون دعم مناسب من المعلم، فإن التوقعات العالية للطلاب تغدو مطالب فارغة.

٤ - أخيراً، يجب أن يدرك الطلاب أن تحقيق مخرجات التعلّم المأمولة في الصف يستحق منهم الوقت والجهد، ويحتاج الطلاب لتأكيد متجدد أننا نتوقع منهم، وأن النتائج المقصودة تستحق، وباعتبارنا مربّين، فإن من الحري بنا تضمين هذا الفهم

وربط هذه المعرفة العملية بتقديم التدريس. دعنا نُعيد زيارة السيدة/ سميث، ونرى كيف ساعدت فيكتور على التأقلم في الصف.

عندما استقبلت السيدة/ سميث فيكتور في صفها، أدركت أنه رُبّما لا يشعر بالارتباط بالمدرسة، قلقت من أنه قد يعاني من عُزلة اجتماعية، وفورًا عملت ملاحظة لتحيته من قبل الصف، وأن تجلسه بجانب طالب سيكون له زميل مُعلّمًا. بعد الصف، تأخذ السيدة/ سميث بضع دقائق لتراجع معه المعلومات الرئيسة، كما وضعت السيدة/ سميث خارطة لأوروبا الشرقية على جدار الصف تشمل أوكرانيا، وجعلت فيكتور يضع دائرة على المدينة التي ولد فيها، وفي كل أسبوع كانت تسأل فيكتور أن يشارك بكلمة من لغته الأم ويرسلها في الصف مقرونةً بمعناها. وبمعرفتها أن فيكتور يحبُّ لعبة كرة القدم، اتصلت بمدربي كرة القدم كليهما، وحددت واختارت زوجًا من دارسي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية المميزين في الفريق لتعليم فيكتور خلال حصتهما الدراسية. وساعدت السيدة/ سميث فيكتور على عمل مجلة وشجّعته على كتابة ما يعانيه وما يفكر فيه، وأخبرته أنها ستقرأ ما يكتب مرةً في الأسبوع وسيتلقى درجة عليه، قبل الاختبارات راجعت دليل الدراسة مع جميع الطلاب والتقت بفكتور على انفراد لمناقشة المادة معه، ورسمت منظمات تصويرية/ بصرية له لمساعدته على الفهم، وشجعته السيدة/ سميث على مراجعة المنظمات البصرية مستقلاً ثم مع مُعلّميه، وتكلمت مع والدة فيكتور عن مشاركته في فريق كرة القدم، وتكلمت -في ذلك الحين- مع المدربين، فأعادت السيدة/ سميث التأكيد لها أن ليس عليه أن يحضر كل التدريبات أو الألعاب لأنه يمضي معظم وقته في الدراسة وفي العمل في وظيفة بدوام جزئي في نهاية الأسبوع، وبدأت السيدة/ سميث تلاحظ أن فيكتور يتكلم أكثر، ويبني علاقات مع أعضاء فريق كرة القدم والزملاء في صف الرياضيات، وبدأ يتكلم أكثر في مجموعات، ومن حين لآخر يستجيب خلال مناقشات المجموعة الكلية.

يمضي المعلمون الذين يهتمون بطلابهم وقتًا كافيًا معهم، وغالبًا ما يذهبون لأبعد من ذلك ليتأكدوا أن طلابهم يأخذون ما يحتاجونه لنجاحهم، ويكافحون من أجل إيجاد بيئة تعلّمية آمنة وتحمي الطلاب من أضرار يمكن تجنبها (Kauchak & Eggen, 2003).

كيف يجب أن أتقدم ؟

إنّ قيادة طلاب الصف في مناقشة حول البيئة التعلمية التي ستسمح لهم بالشعور بالسلامة والإنتاجية، ستكون نقطة بداية رائعة لبناء خطوط هادية للصف. وضعت مدرسة كونستليشن كميونتي المتوسطة Constellation Community Middle School (CCMS) في لونج بيتش Long Beach في كاليفورنيا وضعت خمسة مبادئ مدرسية جوهرية يقرأها الطلاب كلهم يوميًا. والمبادئ هي :

١. أي شيء يؤذي شخصًا آخر هو خطأ.
٢. نحمي بعضنا بعضًا "كل منا يحمي الآخر".
٣. أنا مسؤول عن أفعالي الخاصة بيّ.
٤. أنا فخور بنفسي.
٥. أتركها أفضل حالاً مما وجدتها عليه (Kellough & Carjuzaa, 2006, P.68).

على الرغم من أن غالبية المعلمين ستتفق مع هذه المبادئ من CCMS، فإن المعلمين في الصفوف الشاملة بدون معلم متعاون أو مساعد تعليم خاص، يحتاجون إستراتيجيات وإجراءات إضافية لمساعدتهم على إدارة الطلاب ذوي الصعوبات السلوكية وتدريسهم، وستساعدك المصادر الموجودة في نهاية الفصل على المضي قدمًا في تحسين البيئة الصفية.

في النهاية ، يبدأ نجاح بيئة التعلّم الصفي وينتهي بك، عندما تبني بيئة التعلّم افحص وواجه أي معتقدات شخصية، واتجاهات، وقيم، ومخاوف قد تُعارض أهدافك. وبقيامك بهذا الاختبار الذاتي يكون لديك القوة للاعتراف بقواك الشخصية

وتمجيدها. والحال نفسه بالنسبة لطلابك (Thorson,2003). ونوصي أيضًا بالخطوط الهادية الآتية لبناء بيئة صفية ترحيبية:

٥ - اعترف بأهمية دمج وتأكيد الاتجاه في بيئة الصف: انظر للأشياء الجيدة والإيجابية التي يعملها طلابك، وقدّم لهم تعزيزًا لفظيًّا.

٦ - طوّر الكفاية الاجتماعية – الثقافية:ابحث لكي تصبح ذا معرفة أكبر عن ثقافة طلابك ومجتمعهم.

٧ - اصقل مهاراتك التعاونية : تطوير معرفتك بطلابك سيساعدك في تحسين مهارات تواصلك مع أولياء الأمور، والمجتمع، والزملاء.

٨ - حسّن ما لديك من مهارات تدريس لتحقيق حاجات التنوع : كلما زاد عدد ما تتقنه من مهارات ، وإستراتيجيات، وأساليب، كلما زاد المردود على طلابك (Voltz, Collins, Patterson, & Sims, 2008).

٩ - تذكر أفعالك التي تقوم بها تجاه طلابك : أفعالك اللفظية وغير اللفظية كلاهما، سيوحي بما ترى أن طلابك يستحقونه، وبفرصهم لتحقيق النجاح.

١٠ - أكّد مواهبك وملكاتك، ومصادر إلهامك: كن رحيمًا بنفسك واعترف بنقاط قوتك، واسمح لنفسك بتمجيد مقادير النجاح البسيطة التي حققتها في رحلة حياتك. إن المعلمين ذوي المرونة العالية يفهمون ما يجب فعله لبناء بيئات تعلّم فعّالة، وكيف يبقون في مهنتهم صحيين وأقوياء.

المصادر:

الكتب:

Colvin, G. (2004). *Managing the cycle of acting - out behavior in the classroom*. Arlington, VA:CEC. Crimmins, D., Farrell, A. F., Smith, P. W., & Bailey, A. (2007). Positive strategies for studer1ts withbehavior problems. Baltimore: Brookes.

Cushman, K. (2003). *Fires in the bathroom: Advice for teachers from high school students*. NewYork: The New Press.

Kapalka, G. (2009). *8 steps to classroom management success: A guide for teachers of challenging students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Mather, N., & Goldstein, S. (2008). *Learning disabilities and challenging behaviors: A guide to intervention and classroom management*. Baltimore: Brookes.

Waller, R. J. (2009). *The teacher's concise guide to functional behavior assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

مقالات الدوريات :

Bondy, E., Ross, D. D., & Gallingane, C. (2007). Creating classroom environments of success and resilience: Culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*,42, 326-348.

Cartledge, G., Singh, A., & Gibson, L. (2008). Practical behavior-management techniques to close the accessibility gap for students who are culturally and linguistically diverse. *Preventing School Failure*, 52(3), 29-38.

Curran, M. E. (2003). Linguistic diversity and classroom management. *Theory into Practice*, 42,334 -340.

Duhaney, L. M. (2003). A practical approach to managing the behaviors of students with ADD. *Intervention in School and Clinic*, 38, 267-279.

Hendley, S. L. (2007). 20 ways to use positive behavior support for inclusion in the general education classroom. *Intervention in School and Clinic*, 42, 225-228.

Monroe, C. R. (2006). Misbehavior or misinterpretation. *Kappa Delta Pi Record*, 42, 161-165.

Simonsen, B., Sugai, G., & Negron, M. (2008). Schoolwide positive behavior supports: Primary systems and practices. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 32-40.

Soodak, L. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice*, 42, 327- 333.

Weinstein, C. (2003). culturally responsive classroom management: Awareness into action.*Theory into Practice*, 42(4), 269- 276.

فيديوهات:

ASCD. (2004). Classroom management that works. [Video]. Alexandria, VA: Author. PBS. (2008). The motivation breakthrough. [Video]. Arlington, VA: Author.

مواقع على الشبكة العنكبوتية

Center for Effective Collaboration and Practice: Functional Behavior Assessment: http://cecp.air.org

Second Step: www.secondstep.org. This site offers an intervention program to reduce bullying. Positive Behavioral Interventions and Supports: www.pbis.org

10Take-Away Tips for Social and Emotional Learning: http://www.edutopia.org. This site shows how a school district demonstrates SEL strategies that work.

الفصل الرابع

تطوير بيئة التدريس

في هذا الفصل سنناقش العنصر الرابع من الإطار العام MMECCA وهو محتوى التدريس. في معظم المدارس المعاصرة يتشكل المحتوى بشكل رئيس اعتمادًا على المعايير، من الولاية أو وكالات محلّية حول ما يجب أن يعرفه الطلاب أو ما يستطيعون فعله. وكما قال راكاو Rakow " في فجر القرن الحادي والعشرين، في التربية من المستحيل التحدث عن التعليم، والمنهج، والمدارس، أو التربية بدون مناقشة المعايير" (Rakow,2008,P.43).

التحديات المنهجية في الصفوف الشاملة:

كما ناقشنا في المقدمة، تبدو معادلة مخرجات التعلم المعيارية - المعتمدة من قبل الإصلاح المستند على المعايير- بمخرجات تعلّم مُفَرَّدة Individualized صعبة للطلاب ذوي الإعاقات والطلاب من الخلفيات المتنوعة ثقافيًّا. مرة ثانية من المهم أن تتذكر أن هدف حركة المعايير هو تشجيع مخرجات التعلّم لجميع الطلاب من خلال وضع الأهداف في ضوء مخرجات التعلّم هذه، وبكلمات أخرى فإن المعايير تتوضح فيما سينتهي إليه الطلاب مثاليًا وليس المسار الذي يجب أن يسلكونه وصولاً لذلك. وتكييف هذا المسار هو ما يأتي فيه التعلّم المفرّد، ومن المهم أيضًا تذكر أننا لا نستطيع توحيد قياس(معيار) معدل تقدم طلابنا في المنهج، فبينما يكون طلاب متنوعين على نقاط مختلفة من طيف التعلّم، فإنهم جميعًا يتحركون في اتجاه تحقيق الهدف التعلّمي نفسه. وإنه لتحدّ لنا أن نحدد موقع كل طالب على طيف التعلّم، وأن نخطط المسار الذي يتقدم فيه كل طالب، وبعيدًا عن قابلية الطالب للتغير، فغالبًا ما نواجه تحدي اتساع المحتوى منعكسًا على المعايير التي توجه مناهجنا. إن بعض المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية صُنّفت

بأن"سعتها ميل وعمقها بوصة" (Schmidt et al, 1999, p.4). ويعزو ريفز (Reeves, 2003) هذا الميل للعملية التي تشتق فيها الولاية المعايير. ووفقًا لريفز (٢٠٠٣م) "تبنى كل ولاية معايير استنادًا لعملية سياسية، والتي هي انعكاس لرغبة صادقة من الرسميين في الولاية أن يشمل بناء المعايير وجهات نظر متعددةً (ص ٢٠)، وبينما يكون هذا المنحى الشمولي مناسبًا وضروريًّا للأمن اللازم من أصحاب المصلحة المهمين، فإن من المحتمل أن يزيد هذا المنحى أيضًا سعة المحتوى، مثل هذه السعة قد تُشعر التربويين بالاندفاع في معالجة المحتوى على حساب العمق. ولما كانت المعالجة السطحية غير مرغوبة لأي مجموعة من الطلاب ، فمن العملي للطلاب الذين قد تكون خلفيتهم المعرفية قليلة، أو أنهم يحتاجون لمراجعة شاملة للمادة من أجل إتقان المعرفة أو المهارة المستهدفة.

هناك تحدٍ إضافي في مجال المنهج يرافق الإصلاح المستند على المعايير وهو الميل لوضع تركيز مبالغ فيه على المعايير التي تخدم باعتبارها أساسًا لأشكال التقويم التي يترتب على نتائجها المساءلة. وعندما يضع المعلمون كل طاقاتهم في هذه المعايير، فقد يتلاشى انتباههم عن عناصر أخرى مهمة من عناصر المنهج مثل الفنون أو التربية متعددة الثقافات (Bohm & Sleeter, 2001)

دمج مسائل منهجية مهمة:

بأخذ التحديات التي ناقشناها سابقًا، يجب أن نبرزها في معالجتنا للقضايا المتعلقة بمحتوى التدريس، وتمثل الموضوعات الآتية بعض هذه القضايا التي يجب أن نعيرها نحن التربويين اهتمامًا خاصًا عندما نخطط محتوى التدريس للصفوف المتنوعة الشاملة.

تأكيد معايير القوة:

يرى ريفز (٢٠٠٠م) أن أحد المخاوف الكبرى لحركة المعايير هو عدد المعايير الكبير جدًّا الذي يُطالب التربويون باستهدافه، ويقترح تركيزًا أكثر حكمة على المعايير التي يشير إليها باسم "معايير القوة" . ويشير كوندرمان وبرسناهان (Conderman & Bresnahan, 2008)

إلى هذا المحتوى باسم "الأفكار الكبرى". ويقترح ريفز (٢٠٠٠م) أن نسأل أنفسنا الأسئلة الثلاثة المهمة الآتية عن كل معيار يدعم مناهجنا:

- هل يمثل المعيار معرفة أو مهارة ذات أهمية مستمرة؟ وبكلمات أخرى هل يبرز المعيار شيئًا من المهم أن يعرفه الطلاب لسنوات قادمة؟ أو أنه شيء سيبرز نزعة عابرة؟
- هل يتجاوز هذا المعيار حدود مجال محتوى وحيد؟ هل له علاقة أو تطبيقًا في أكثر من مجال من مجالات المادة؛ على سبيل المثال مهارة قراءة اللوحات والرسوم يمكن تطبيقها في سياقات مجالات أي مادة.
- هل يخدم هذا المعيار قاعدة للتعلّم اللاحق؟ على سبيل المثال مفاهيم الكسور تخدم قاعدةً لفَهم الأعداد العشرية والتي تتداخل في منهج العلوم أيضًا.

بتركيز جهودنا على المعايير التي تفي على الأقل بواحد من هذه المحكات، يدعي ريفز أننا نستطيع زيادة أثر التدريس، ولا يعني ذلك أن نهمل المعايير الأخرى، بل يعني إعطاء تركيز خاص للمعايير التي تبرز الأفكار الكبرى. دعنا نعيد زيارة السيدة/ ولسون من الفصل الأول، وننظر لاهتماماتها حول دمج المعايير في الصف الثالث الذي تُدرّسه.

> إنها بداية عام دراسي آخر، وترى السيدة/ولسون هذا الوقت فرصةً لبداية نشطة. نظرت لدليل المنهج الذي يحدد معيار نصف السنة الأول، وبدأ شعور مألوف بالإحباط بالظهور – معايير كثيرة، ووقت قليل. أضف لإحباطها أن ابتدائية ساوث سايد صُنّفت "مدرسة في خطر" لفشلها في تحقيق تقدم سنوي مناسب. ولأنَّ السيدة/ ولسون وزملاءها تحت ضغط حقيقي لزيادة درجات الاختبار، فإنها تمضي وقتًا أكبر في الإعداد للاجتماع مع الفريق الأساسي لتخطيط مسار العمل. السنة الماضية، تتذكر السيدة/ ولسون ما أصابها من إحباط في الترجمة، والتأمُّل وتدوير الرسوم الهندسية، وترغب السيدة/ ولسون في صرف وقت أكثر على مفاهيم الكسور لأن الطلاب سيحتاجون هذه المهارة لبناء فَهمهم لاحقًا في العام الدراسي. هذه بعض الموضوعات التي ترغب في إثارتها أمام زملائها في الاجتماع.

التقدم بالطلاب على امتداد طيف المهارات:

على الرغم من أن الإصلاح المستند على المعايير يُشجّع المربّين على بناء معايير يمكن أن يطمح لها جميع الطلاب فنحن نفهم أن الطلاب سيتحركون على امتداد مسارات مختلفة وبمعدلات سرعة متفاوتة لإتقان هذه المعايير، ووفقًا لما يقوله توم لنسون (Tomlinson, 2001): "يجب أن يتعلّم الطالب انطلاقًا من النقطة التي تُمثّل خبرته، وفَهمه ومهارته الحالية" (ص٤٤). وبكلمات أخرى يجب أن يكون المعلمون جاهزين لمقابلة الطلاب حيث هم لكي يتحركوا بهم للأمام. دعنا نرى كيف أدخلت السيدة/ ولسون هذا المفهوم إلى صفّها.

> قررت السيدة/ ولسون Wilson التركيز على تطوير مفاهيم الكسور في تسلسلها التدريسي، وفوق ذلك تشعر بالرضا عن تقدمها في هذه الوحدة وبدأت تناقش أشباه الكسور في صفها. على كل حال، فإن عدة طلاب من صفّها بما فيهم دورثي يعانون من تخلف عقلي بسيط، ما زالوا يعانون من جميع الأعداد الصحيحة.
> ستحتاج السيدة/ ولسون إلى مراجعة مفهوم جمع الأعداد الصحيحة مع هؤلاء الطلاب قبل أن يتوقع منهم الأجزاء الكسرية وإنجاز العملية بشكل صحيح.

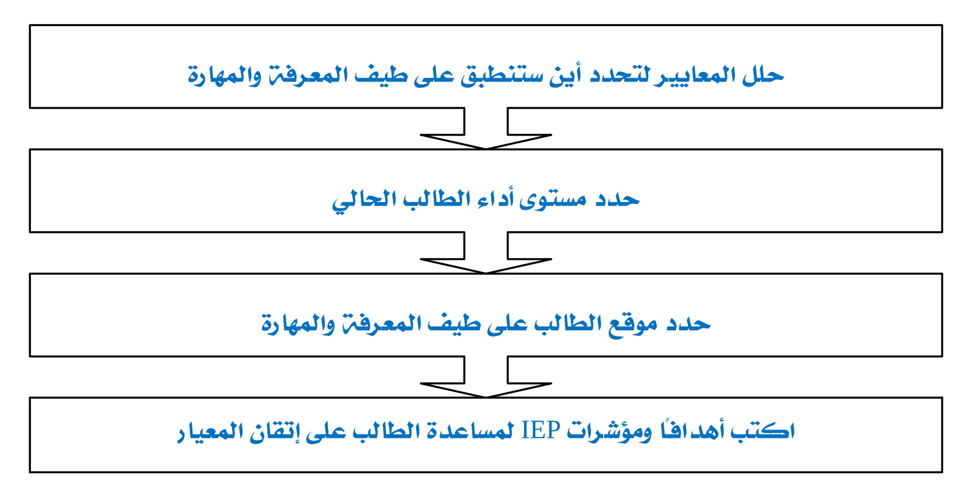
يبرز هذا السيناريو الحاجة لتمايز المحتوى في التدريس المستند على المعايير في الصفوف الشاملة، أرادت السيدة/ ولسون من دورثي إتقان المفاهيم الكسرية وعملياتها. على كل حال، ولكي تصل لهذا الهدف، ستحتاج أن تستهدف المهارات التي تشكل المتطلبات السابقة اللازمة لدعمه.

في حالة الطلاب ذوي الإعاقات مثل دورثي، تم تطوير برامج تعليم مُفردّة IEPS مستنده للمعايير لتحاذي جنبًا إلى جنب أهداف التعلّم المفردّ للطلاب مع المعايير الموضوعة. ويبين الشكل رقم (٤-١) عملية مفيدة لبناء هذه المحاذاة. يمكنك استخدام الخطوط العريضة للمنهج أو خرائط المدى والتتابع لتحديد المعرفة والمهارات التي تشكل

المتطلبات السابقة التي تدعم إتقان الطلاب للمعيار الموجود في السؤال. ثُمّ ستحتاج إلى تحديد المستوى الحالي للطالب بالنسبة لهذا الطيف. ستسمح هذه العملية لك بتحديد المعرفة والمهارات التي قد يحتاجها الطالب لإتقانها ليكون قادرًا على الوصول للمعيار المستهدف . وأخيرًا، سيعمل المعلمون المتميزون مع المعلمين العامّين لتطوير برامج تعليم مُفردّة IEPS مستندة على المعايير.

الشكل رقم (٤-١)

وضع أهداف الطالب جنبًا إلى جنب مع برامج التعليم المُفرّدة IEPS المستندة للمعايير



الارتقاء بالمنهج من أجل الطالب:

بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقات غالبًا ما تدور المناقشات المتعلقة بالمنهج حول حذف أجزاء من المحتوى، ويشار لنتيجة ذلك بـ "المنهج المغرق". إن الإصلاح المستند على المعايير شجّع التربويين على إعادة النظر في هذا المنحى (Malone & Nelson, 2006)، وقد رافق إغراق المنهج عدد من التحديات (Ellis, 1997) وبعض المشكلات الملحوظة كان بتجربة تعريض الطلاب لبعض أجزاء المنهج فقط، وإزالة أنواع محددة من المعرفة من المنهج للطلاب ذوي الإعاقات. هذه الممارسات قللت فرصة تعلّم هؤلاء الطلاب، ولعدم التوفيق، لم يُعط هؤلاء الطلاب فرصًا لتطوير مهارات التفكير في المستويات العليا بسبب التأكيد المبالغ فيه على

إتقان المهارات الأساسية وحفظ الحقائق غيبًا. هذا النوع غير المؤطر من التعلّم لا معنى له بالنسبة للطلاب ويُثبّط دافعيتهم للتعلّم.

يقترح إليس (Ellis, 1997) وجوب الارتقاء بالمنهج في الحالات الشمولية وليس الهبوط بمستواه، ويعتقد أنه بدلاً من التفكير بما يجب حذفه من المنهج ليناسب الطلاب ذوي الإعاقات، والطلاب ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة، على المربّين أن يركّزوا على ما يجب إضافته أو تعزيزه لكي يلائم المنهج الطلاب. في القسم الثاني نناقش إستراتيجيات تعليم وتعلّم للطلاب، وتعيين موقع محتوى التدريس، والتعليم من منظور الثقافات المتعددة للارتقاء بالمنهج.

استخدام إستراتيجيات التعلم مع الطلاب:

يحتاج العديد من الطلاب ذوي الإعاقات تدريسًا واضحًا في تعلّم كيف تتعلم، خذ مشابهة الحاسب الآلي الآتية من أجل أن يعمل نظام الحاسب الآلي مثاليًا، يجب أن يكون جهاز الحاسب سليمًا، وأن يعمل المعالج بسرعة معينة، ويجب أن تكون سعة الرام (RAM) كافية لأداء المهمات الواصلة إليه، بالمشابهة فإن جسم حاسب آلي يمثل قوة تعلّم الطالب، ويمثل المعالج السرعة التي يستطيع الطالب التعلّم بها، والرام RAM يمثل سعة ذاكرة الطالب، وبعض الطلاب ذوي الإعاقات لديهم عجز عقلي يجعل من الصعب عليهم التعلّم بالسرعة التي يتعلّم بها أقرانهم؛ معالجة أنواع معينة من المعلومات أو استخدام مهارات التعليل، أيضًا قد يكون لديهم صعوبات في حفظ المعلومات في الذاكرة (قصيرة المدى أو بعيدة المدى).

إضافة لجسم الحاسب الآلي، يجب أن يشمل نظام الحاسب الآلي برمجيات لإنجاز أي مهمة، وبدون برمجيات، وحالة فنية سليمة، لا يستطيع الحاسب الآلي عمل أي شيء بالمشابهة، وتُمثل البرمجيات إستراتيجيات التعلّم بالنسبة للطالب. قد يمتلك الطالب قدرة تعلّم خارقة. لكن إذا لم يعرف كيف يستخدمها، فسيكون غير قادر على النجاح في إنجاز المهمة التي يعالجها.

أخيرًا، على الشخص صاحب المعرفة أن يكون جاهزًا لمعالجة نظام الحاسب الآلي لكي يكون مُنتجًا، أيضًا يحتاج هذا الشخص أن يكون قادرًا على تحديد المهمات التي تحتاج لإنجاز، والبرمجيات التي يجب أن تستخدم، وإلاّ فإن الحالة الفنية السليمة للحاسب الآلي، والبرمجيات المستخدمة فيه، لا تساوي شيئًا في يدي شخص كيف ومتى يستخدمها. في هذه المشابهة يُمثل مُشغّل الحاسب الآلي الأداء التنفيذي للطالب، وقد وصف فشر وهابي (Fisher & Happe, 2005) الأداء التنفيذي للطالب بأنّه "يُعالج بمسؤولية لأعلى مستوى من مستويات ضبط العمل، بخاصة تلك التي تُعدُّ ضرورية للمحافظة على هدف عقلي محدد، وتنفيذه في وجه البدائل المشتتة (ص ٧٥٧)، ووفقًا لفيجراس Figueras وزملائه (Happe, et. al., 2008) فإنّ :

> بناء الأداء التنفيذي يشمل المهارات المؤسسية، ومهارات الذات التنظيمية المطلوبة للسلوكات غير التلقائية الموجهة بالهدف. وقد وصف بأنه يشمل: التخطيط والمبادرة، والمراقبة، والمرونة، والإجراءات التصحيحية المرنة في ضوء التغذية الراجعة، وكذلك المحافظة على تحويل الانتباه وضبط الحوافز، ومنع الاستجابات الجامحة التهيؤية؛ واختيار أهداف وإنجاز أعمال قد لا تقود إلى مردود فوري، مع نظرة للوصول لهدف بعيد المدى؛ والاحتفاظ بمعلومات في الدماغ في أثناء إنجاز المهمة (ذاكرة عاملة) والتفاعل إبداعيًّا مع الحالات الجديدة باستجابات غير اعتيادية (ص٣٦).

باختصار، تساعد الوظيفة التنفيذية الطلاب على تنظيم ومراقبة تفكيرهم وسلوكهم، والطلاب الذين يعانون من عجز في هذا المجال، عادة ما يعانون من مشكلات تعلّمية وسلوكية على الرغم من قدرتهم على التفوق. وقد وجد الباحثون أن من المفيد تدريس إستراتيجيات التعلّم بوضوح للطلاب الذين يواجهون تحديات معرفية. وقد اقترح ميرسر وبولن (Mercer & Pullen, 2005) الأنواع الآتية لتدريس الإستراتيجية في داخل المنهج:

- تدريس إستراتيجية التعلّم: هذا النوع من تدريس الإستراتيجيات مُصمّم لتعليم الطلاب كيف يواكبون المطالب الأكاديمية التي يواجهونها في المدرسة، والبيت، والمجتمع، أو في حالات التوظيف. تُعلم إستراتيجيات التعلّم هذه الطلاب كيف يستجيبون للقراءة النقدية، الكتابة، الاستماع ومطالب أخذ الاختبار.
- تدريس إستراتيجية المهارات الاجتماعية: هذا النوع من تدريس الإستراتيجية مصمم لتعليم الطلاب كيف يتفاعلون بشكل ملائم مع الآخرين في وضعيات وحالات مختلفة، وتشمل مهارات مثل مقاومة الضغط، وتقبل النقد، والتفاوض، وإتباع التعليمات، وطلب المساعدة.
- تدريس إستراتيجية الدافعية : هذا النوع من تدريس الإستراتيجية يُمكّن الطلاب من أن يصبحوا نشطين في تخطيط اتجاه حياتهم، ويشمل ذلك مهارات تعليم الطلاب كيف يضعون الأهداف، ومراقبتها، وتحقيقها، والتواصل بها في مجالات مهمة من حياتهم.
- تدريس إستراتيجية التنفيذ: هذا النوع من تدريس الإستراتيجية مصمم لتعليم الطلاب كيف يحلّون المشكلات مستقلين، وكيف يعممون التعلّم. يتعلم الطلاب هذه الإستراتيجيات بعد أن يتلقوا التدريس من خلال ثلاث إلى خمس إستراتيجيات تعلم أخرى (ص١٧٤).

أمثلة على إستراتيجيات التعلم:

- **إستراتيجية COPS:**

يساعد تدريس إستراتيجيات التعلّم الطلاب على تذكر كيف يؤدون المهمات الأكاديمية، وإستراتيجية (COPS) أي: الكتابة بحروف كبيرة، المظهر العام، الترقيم، والتهجئة، تمثل منحى تعلمياً يساعد الطلاب على قراءة أعمالهم وتصحيحها، ويمكن أن تُخبر الطلاب أن يلاحظوا الـ COPS عندما يقرأون

تقاريرهم ويصححونها. سيكتب الطلاب الحروف C – O – P – S في رأس مسودات تقاريرهم، ومن ثمّ يقرأون التقرير ويفحصونه باحثين عن كل عنصر من عناصر COPS. وبعد أن يراجع الطلاب كل عنصر، يمكن أن يفحصوا الحرف المطابق. فيما يأتي شرح لعناصر COPS:

C	Capitalization	الكتابة بحروف كبيرة:	يقرأ الطلاب من خلال مسودات تقاريرهم ليفحصوا الأخطاء المتعلقة بكتابة الحروف الكبيرة.
O	Overall appearance	المظهر العام:	يراجع الطلاب مسودات التقارير لفحص مظهرها العام، على سبيل المثال قد يطلب من الطلاب استخدام هوامش أو مسافات معينة.
P	Punctuation	الترقيم:	يفحص الطلاب مسودات التقارير بحثًا عن أخطاء في علامات الترقيم.
S	Spelling	التهجئة:	يفحص الطلاب مسودات تقاريرهم بحثًا عن أخطاء في التهجئة.

- إستراتيجية TOWER:

يستطيع الطلاب استخدام هذه الإستراتيجية في عملية الكتابة (Schumaker, Denton & Deshler, 1984) يمكن أن تقول للطلاب "عندما تكتبون فأنتم تبنون برجًا" وفيما يأتي عناصر البرج:

T	Think	فكّر	فكّر فيما تريد كتابته. دوّن باختصار وبسرعة النقاط الرئيسة.
O	Order	رتّب	قرر الترتيب الذي ستستخدمه عندما تكتب أفكارك. على سبيل المثال هل ستعرض النقاط الرئيسة مرتبة: زمنياً، حسب الأهمية، أو بترتيب آخر؟
W	Write	اكتب	اكتب مسودة أولى لتقريرك.
E	Edit	حرر	صحح المسودة الأولى، يمكنك استخدام إستراتيجية Cops.
R	Rewrite	أعد كتابة	المسودة وضمّنها التغييرات التي أحدثتها في أثناء التحرير.

- **إستراتيجية RAP:**

وهي إستراتيجية تعلمية ، يمكن استخدامها للقراءة والاستيعاب (Schumaker, Denton & Deshler, 1984**) ، يمكن أن تقول لطلابك "عندما تقرأون ، يجب أن تكونوا قادرين على مناقشتها (**Rap**)" فيما يأتي عناصر أل** RAP **:**

R	Read	اقرأ الفقرة للمناورة بها.
A	Ask	اسأل نفسك عن الفكرة الرئيسة وتفصيلاتها.
P	Put	اكتبها بكلماتك الخاصة.

- **إستراتيجية STAR :**

يمكن أن يستخدم الطلاب إستراتيجية STAR **لحلِّ مسائل الجبر المكتوبة بالكلمات** Word Problems **(**Gaynon & Maccini, 2001**)، يمكن أن تقول لطلابك "كن نجماً في الجبر". فيما يأتي عناصر** STAR **:**

S	Search the Problem	ابحث المشكلة وأدرسها بعناية لكي تحدد المطلوب الذي يجب أن تجده.
T	Translate the words into an equation	حوّل الكلمات إلى معادلة، حدّد مُتغيراً واختر عملية، اعمل تمثيلاً محدداً، ثم اكتب المعادلة.
A	Answer the Problem	أجب عن المشكلة.
R	Rewrite the Solution.	أعد كتابة الحل.

أمثلة على الإستراتيجيات التنفيذية:

صُمّمت الإستراتيجيات التنفيذية لدعم الطلاب في عمل خيارات مناسبة، وحل المشكلات مستقلين. إستراتيجية FAST **منحى يساعد الطلاب على ضبط سلوكاتهم المتهورة، يمكنك أن تقول للطلاب "لكي تبقوا بعيدين عن الإزعاجات، عليكم التفكير بسرعة". فيما يأتي عناصر الـ** FAST**:**

F	Freeze	اصبر	لا يَكُن رد فعلك مباشراً بل قف وفكّر أولاً.
A	Alternatives	بدائل	خذ بعين الاعتبار خياراتك أو بدائلك للتفاعل، والعواقب المترتبة على كل خيار.
S	Select	اختر	اختر أفضل عمل من البدائل المتاحة.
T	Try it	جرِّب	استمر في خطتك.

اقترح ميرسر وبولن (Mercer & Pullen, 2005) الخطوات الآتية لدمج تدريس الإستراتيجية في المنهج:

- اعمل اختبارًا قبليًّا لمهارات الطلاب وقوّمها: قبل أن تبدأ بتدريس الإستراتيجية قوّم مستوى أداء الطلاب الحالي للمهارة الموجودة في السؤال؛ على سبيل المثال إذا كنت تستخدم منحى COPS، انظر إلى مهارات الطلاب في تصحيح تجارب الطباعة، وحدد ما إذا كان الطلاب يمتلكون أو لا يمتلكون المتطلبات السابقة اللازمة لهذه الإستراتيجية. بالنسبة لمنحى COPS يحتاج الطلاب لتعرّف قواعد كتابة الحروف الكبيرة والترقيم. وقبل أن تبدأ في تدريس الإستراتيجية، اخبر الطلاب كيف ستساعدهم الإستراتيجية و:
- صف الإستراتيجية: اشرح كل خطوة من خطوات الإستراتيجية مع الطلاب، وأخبرهم كيف يمكنهم تطبيقها.
- نمذِّج الإستراتيجية: إذا كنت تُعلّم إستراتيجية ألـ COPS للطلاب، استخدم مسودّة عمل أحد الطلاب، ونفذ كل خطوة في الإستراتيجية، واشرح كل خطوة.
- فصّل الإستراتيجية وكررها: بيّن لطلابك هدف الإستراتيجية وخطواتها، راجع العملية مع الطلاب حتى يألفوها.
- قدّم تمارين مخططة، وتغذية راجعة: في البداية اطلب من طلابك أن يستخدموا الإستراتيجية الأقل تعقيدًا، عندما تُعلّم إستراتيجية COPS استخدم

مسودة عمل أحد الطلاب بدلاً من استخدام مسودة طويلة ومُعقّدة. يمكن أن تحفز الطلاب وتقدم تغذية راجعة لهما بينما هم ينفذون الإستراتيجية.

- قدّم تمرينًا متقدمًا وتغذية راجعة: دع الطلاب يستخدمون إستراتيجية باستخدام مادة أكثر رُقيًا، وبالتدريج خفّض مستوى التلميح والحفز اللذين تقدمهما للطلاب.
- استخدم اختبارات بعدية واستدرج تعليقات من الطلاب:اسمح للطلاب بتطبيق الإستراتيجية على مادة راقية بدون أن تعطيهم تدريبًا أو تغذية راجعة. ثمّن نجاحات طلابك.
- شجّع الطلاب على التفكير بطرق أخرى لاستخدام الإستراتيجية: دع الطلاب يناقشون حالات أخرى يمكن أن تكون الإستراتيجية مفيدة فيها. اسأل الطلاب كيف يخططون لتذكر استخدام الإستراتيجية.

دعنا نلقي نظرة أخرى على السيدة/ سميث وكيف تطبق إستراتيجية COPS مع طلابها في اللغة الإنجليزية في الصف العاشر المتنوع الشامل.

> لاحظت السيدة /سميث أن العديد من طلابها لا يراجعون تقاريرهم قبل أن يغلقونها. وغالبًا ما تحوي هذه التقارير أخطاءً عديدة تتعلق بالحروف الكبيرة، والترقيم، والتهجئة، وعلى الرغم من أن هؤلاء الطلاب يعرفون أفضل من ذلك. أخذت تشك في أنهم لا يُركّزون على هذه الموضوعات، لذا قررت أن تقدّم لهم إستراتيجية COPS.
>
> بدأت السيدة/ سميث بالتوضيح لطلابها أنها لاحظت عدم انسجام في استخدام قواعد الكتابة بالحروف الكبيرة، والترقيم التي نوقشت في الصف، والأخطاء الإملائية في كتابة الكلمات الشائعة، والتي تعرف أنهم يعرفون تهجئتها، وعرضت

عليهم نماذج من العمل بما فيه من أخطاء وأخبرتهم كيف يتكرر حدوث هذه الأنواع من الأخطاء، بعد ذلك ناقشت السيدة/ سميث لماذا تُعدُّ هذه الأخطاء مشكلة، ونوهت كيف أنها تصعّب على القارئ فَهم الرسالة التي يقصدها الكاتب.

بعد ذلك قدمت السيدة/ سميث إستراتيجية COPS لطلابها، فشرحت كيف استخدمت هذه الإستراتيجية بنجاح، وحفزت طلابها على تعلمها، ووصفت كل خطوة من خطوات الإستراتيجية، ووضحت كيفية استخدامها بعرض مجموعة من كتاباتها الخاصة للطلاب على شاشة، وكتبت السيدة/ سميث الأحرف S – P – O – C على رأس نسخة المسودة بحيث تُقرأ حالاً بمجرد النظر إليها، عند البحث عن الخطأ في كتابة الحروف الكبيرة، واستخدمت النمذجة المعرفية (أي التفكير بصوت مرتفع) لمناقشة كيف تطبق هذه الخطوة وأنواع الأشياء التي تفكر فيها. من خلال قراءة مسودة كتابة الحروف الكبيرة، وضعت السيدة/سميث إشارة فحص بجانب الحرف C في الاختصار COPS. ثم أعادت هذه الخطوة للحرف O (أي المظهر العام)، وللحرف P (أي الترقيم)، وللحرف S (أي التهجئة)، واستخدمت السيدة/ سميث الأسئلة لفحص فَهم الطلاب في أثناء عرضها للإستراتيجية.

بعد أن قامت السيدة/ سميث بنمذجة الإستراتيجية، أزاحت المسودة التي عرضتها من أمام الطلاب وطلبت منهم أن يكتبوا بسرعة عن الإستراتيجية مبرزين هدفها وكل خطوة من خطواتها، وأعطتهم وقتًا لكتابة فقرتين، وأن يكتبوا عن الخطوات التي يرون أنها الأسهل لهم أو الأصعب عليهم، وفي أثناء ذلك، عملت السيدة/سميث الشيء نفسه إذ تأكدت من وجود بعض الأخطاء الميكانيكية في المسودة الخاصة بها، بعد ذلك سمحت لطلابها بمراجعة الإستراتيجية وخطواتها شفويًّا، ثُمَّ عرضت الفقرات التي كتبتها على طلابها.

ومن أجل تقديم تمرين وتغذية راجعة مخطط لهما، طلبت السيدة/ سميث من الطلاب بمناقشة كتابتها من خلال إستراتيجية COPS، وهم يراجعون ما كتبت من فقرات، ثم حفزتهم على تطبيق إستراتيجية COPS في مراجعة الكتابات الخاصة بهم، وتحركت السيدة/ سميث بين الطلاب وأعطتهم توجيهات وتغذية راجعة حسب الحاجة، وأتت كل طالب من الطلاب الذين يعانون في عملية المراجعة.

في اليوم الثاني، سمحت السيدة/ سميث للطلاب بمراجعة هدف وخطوات إستراتيجية COPS لفظيًّا، بعدها طلبت منهم تطبيق الإستراتيجية على مقالة طويلة كانوا قد كتبوها سابقًا. في هذا النشاط سيعمل الطلاب أزواجًا (مجموعات ثنائية) ليدعم كل منهم الآخر في تطبيق الإستراتيجية، بعد ذلك شجّعت السيدة/ سميث طلابها على مناقشة خبراتهم في تطبيق الإستراتيجية، إذ إنهم يستطيعون مناقشة أي المجالات كان الأصعب، ما عدد الأخطاء التي كانوا قادرين على اكتشافها، كيف عمل كل منهم مع شريكه، وكيف كانوا يرون أن الإستراتيجية ستساعدهم، وفي نهاية الحصة، جمعت السيدة/ سميث الأوراق لكي تراجعها، ولكي تقدم تغذية راجعة للطلاب في الحصة القادمة.

في الحصص اللاحقة سمحت السيدة/ سميث لطلابها بتطبيق إستراتيجية الـ COPS مستقلين بدون توجيهاتها، وستسأل الطلاب عمّا إذا كانوا سيطبقون الإستراتيجية في صفوف أخرى أو في نشاطات غير مدرسية، وستتحدث السيدة/ سميث مع زملائها لترى ما إذا لاحظوا أن طلابها يستخدمون الإستراتيجية في صفوفهم. ستلاحظ وستعزز الحالات التي يستخدم فيها الطلاب الإستراتيجية بفاعلية دون أن يُطلب منهم صراحة استخدامها.

يمكن أن يكون تدريس الإستراتيجية طريقة قوية للرقي بالمنهج في الصفوف ذات التنوع، وسيستفيد الطلاب العاديون والطلاب ذوو الإعاقات كلاهما من هذا المنحى.

ربط الطلاب بالمحتوى:

طريقة أخرى قوية للرقي بالمنهج هي ربطه بالأشياء المتعلقة بالمتعلم، وقد رأى ستايل (Style, 1996) أن المنهج يجب أن يخدم نافذةً ومرآةً للطلاب في الوقت ذاته؛ نافذة إلى العالم المختلف عن عالمهم، ومرآةً تعكس صورتهم الخاصة؛ ولأن العديد من الطلاب يرون أن التعلّم المدرسي غريبًا عن اهتماماتهم الحياتية اليومية، فإن التحدي الذي يواجهنا هو مساعدة المتعلمين على رؤية كيف أن ما يدرسونه في المدرسة معني بشيء ما متعلق بهم. ووفقًا لدور (Duerr, 2008) فإن : كلمة منهج بالتعريف هي اسم Noun: شيء. ولكن هذا التعريف واسع ، أليس هدف المربّين في كل مكان إشراك الطلاب فيما يتعلّمونه؟ لماذا لا نحول المنهج إلى فعل Verb، شيء ديناميكي يتغير باستمرار، به تصبح الأفكار والكتب والمفاهيم حيّة؟ في النهاية، يجب ألاّ يكون المنهج قائمة من الأهداف والمرامي غير الواضحة وغير المرنة، بل يجب أن يكوّن مجموعة مرنة من العلاقات والنشاطات التي تنبثق من مجموعة من الناس الكبار (المعلمين) وعدد أكبر من الناس الصغار (الطلاب)، يتفاعلون مع مجموعة من المصادر (ص ١٧٥).

إن تكامل المنهج هو إحدى طرق تحقيق هذا الهدف. وقد عرّف شوماخر (Shoemaker, 1989) المنهج التكاملي باعتباره "التعليم المنظم بطريقة تزيل الخطوط الفاصلة بين موضوعات المواد الدراسية، ناسجةً مختلف جوانب المنهج معًا بحيث تعطي كلاً ذا معنى يُركز على المجالات الواسعة للدراسة(ص ٥).

التدريس السياقي الموجه للشخص:

شكل من أشكال المنهج التكاملي يمزج مختلف مجالات المحتوى ، ويعالج الأسئلة المحددة من الطالب والمتعلقة بفكرة كبرى معطاة (Voltz, 2003).

لتنفيذ التدريس السياقي الموجه للشخص، يمكنك استخدام قوائم الاهتمامات لكي تحدد المجالات التي تهُم طلابك، ومن ثم تضع الأفكار الكبرى والوحدات متمحورة حول

هذه المجالات، في حالة المرحلة الابتدائية يمكن أن يخطط هذه الوحدات المعلم وحده، في حالة المرحلة المتوسطة والثانوية، تحتاج هذه الوحدات لتخطيط فريقي مستنداً لموضوع المادة الدراسية. يبين الشكل (٤-٢) الآتي أنموذجاً للتدريس السياقي الموجّه للشخص في وحدة مفاهيمية عن الألعاب الأولمبية.

الشكل رقم (٤-٢)

لوحة أنموذج تدريس سياقي موجّه للشخص

مجال اهتمام الطالب: الألعاب الأولمبية				
ما الذي يعرفه الطالب؟	ما الذي يريد أن يتعلمه الطالب؟	أفكار الطلاب حول كيف يجدون ما يتعلق بالموضوع.	مجال المحتوى	معايير المحتوى ذات العلاقة.
يتنافس الرياضيون من بلاد مختلفة في الألعاب الأولمبية.	أي البلاد فازت بمعظم الميداليات الأولمبية؟	• البحث في الإنترنت. • القراءة عن الألعاب الأولمبية في الكتب والصحف والمجلات.	• مهارات القراءة والكتابة. • رياضيات. • دراسات اجتماعية.	• اختر المصادر وبيّن أيها تفضل لجمع المعلومات. • إعرض المعلومات مستخدماً الرسم البياني بالأعمدة. • حدد بلاداً معينة على الكرة الأرضية. • ناقش أثر مناخ البلد على الألعاب المختلفة.
تجري الألعاب الأولمبية في أجزاء مختلفة من العالم.	• أي البلاد استضافت الألعاب الأولمبية أكثر وفي أي الألعاب؟ • كيف ولماذا يتم اختيار البلاد لاستضافة الألعاب الأولمبية؟	• البحث في الإنترنت • القراءة عن الألعاب الأولمبية في الكتب والصحف والمجلات.	• ثقافة. • رياضيات. • علوم. • دراسات اجتماعية.	• حدد الأفكار الرئيسة والتفصيلات الداعمة. • اعرض المعلومات مستخدماً الرسم البياني بالأعمدة. • فسّر بيانات الطقس. • افحص خصائص بيئية أخرى (مثل: التلوث) والتي يمكن أن تؤثر في الأنواع المختلفة للأداء الرياضي. • ناقش أثر الأحداث العالمية المهمة على الألعاب الأولمبية.

دمج الرؤى ذات التعددية الثقافية في المنهج:

التعليم باستخدام رؤى ثقافية متنوعة، طريقة أخرى للرقي بالمنهج؛ وبسماع المصطلح"التعليم متعدد الثقافات" فإن معظم الناس يفكرون بمصطلح" تكامل المحتوى"،

ولسوء الحظ فإن تكامل المحتوى يمكن حصره في التركيز على ما يسميه البعض الفاءات الأربع(4Fs) وتعني"الطعام Food، الموضة/الزي Fashion، المشهورين Famous People، والمهرجانات Festivals (Gollinck & Chinn, 2009). وبينما لا يوجد أي خطأ طبيعي في تضمين هذا المحتوى في المنهج ، فإن تركيزًا حصريًّا على هذا المحتوى يُبرز رؤية ضحلة جدًّا للتعليم متعدد الثقافات، ويقدّم فَهمًا سطحيًّا لمفاهيم التعدد الثقافي. ويوصي بانكس(Banks, 2001) المعلمين أن يأخذوا بعين الاعتبار الموجهات الآتية عندما يدمجون مفاهيم تعدد الثقافات في المنهج :

١ - الرؤى التاريخية للمجموعات المتنوعة.

٢ - الخبرات المعاصرة للمجموعات المتنوعة.

٣ - اللغة وأنماط تواصل المجموعات المتنوعة .

٤ - النظرة الدونية المتحيّزة Bias Reduction .

٥ - مهارات التفاعل البين- ثقافي Intercultural Interaction.

ثقافة الطالب عنصر مهم يجب أخذه بعين الاعتبار عندما تريد دمج التعليم متعدد الثقافات في المنهج ويوصي موريل (Morrell, 2002) التربويين أن يستهدفوا عدة عناصر من ثقافة الشاب مثل: الموسيقى الشعبية، التلفزيون، والأفلام. أضف إلى ذلك الأدوات الإلكترونية والأدوات القائمة على الحاسب الآلي الموجودة في ثقافة الشاب (مثل: الإنترنت، والآي بود)، يجب أن تدمج في التدريس أيضًا .

ويوازي المحتوى في الأهمية نمط دمج هذا المحتوى في المنهج، وعندما تكون النقاشات مقيدة بوقت معين من السنة أو مجال معين من الموضوع، عندها سيُهمّش المحتوى، على سبيل المثال إذا نوقشت إسهامات الأمريكيين الأفارقة في شهر شباط فقط فإن الرسالة غير المقصودة التي ستصل للطلاب هي أن هذا هو الوقت الوحيد الذي ينتمي إليه هذا المحتوى، وبالمثل إذا أُستهدف هذا المحتوى في موضوع وحيد مثل الدراسات الاجتماعية، فالرسالة قد تكون "هذا هو المجال الوحيد في المنهج الذي له ارتباط بالمحتوى

المتعدد الثقافات". بينما لا يجوز اختراع تكامل المنهج، إذا وُجدت فرص حقيقية لدمج مفاهيم الثقافات المتعددة في كل مكان من المنهج بما في ذلك مجالات مثل الرياضيات والعلوم. خذ بعين الاعتبار كيف يكامل المعلمون – في السيناريوهين الآتيين – مفاهيم الثقافات المتعددة في خطط الدروس من سيلتر وجرانت (Sleeter & Grant, 2008).

السيد/ الفارز Alvarez معلم علوم في مدرسة ثانوية ويخطط وحدة عن صحة الأوعية الدموية القلبية، الصفوف التي يُعلمها متنوعة وتشمل متعلمي لغة إنجليزية، وطلابًا من خلفيات ثقافية متنوعة، وطلابًا ذوي صعوبات تعلّم. في الماضي، استخدم السيد/ الفارز منحى تقليديًّا جدًّا لتعليم هذه الوحدة، إذ استخدم إستراتيجيات مثل المحاضرة حول: كيف يعمل القلب والجهاز الدوراني، عرض فيديو، إعداد نماذج ثلاثية الأبعاد، وتوفير قراءات من كتب مدرسية لدعم هذه المحاضرات. كما دعا السيد/ الفارز ممرضة لتتحدث للطلاب وتناقشهم في موضوع أثر الحمية على صحة الأوعية الدموية القلبية. ولتقويم تعلّم الطلاب استخدم اختبارًا في نهاية الوحدة.

ولأن السيد/ الفارز قد تعلم قليلاً عن التعليم متعدد الثقافات منذ درّس هذه الوحدة، قرر إجراء بعض التغييرات منها – على سبيل المثال – بدأ الوحدة بالطلب من الطلاب أن يشاركوا بخبراتهم في الموضوع مع أفراد الأسرة أو الأصدقاء الذين يعانون من مرض في القلب، بدلاً من أن يبدأ كالمعتاد بنظرة عامّة عن جهاز الأوعية الدموية القلبية. وقرر السيد/ الفارز أيضًا أن يُدخل إلى الوحدة العديد من النشاطات التي تُنفّذ في مجموعات؛ على سبيل المثال ستبني إحدى المجموعات وتدعم برنامج تمرينات للشباب يرقى بصحة أوعيتهم الدموية القلبية، وستحلل مجموعة أخرى قائمة بنود من عدة مطاعم عالمية مختلفة، وتناقش كيف يمكن تعديل هذه البنود لتكون أغذية صحية للأوعية الدموية القلبية، وستبني مجموعة ثالثة قاموس

إنجليزي – إسباني ليساعد الطلاب الذين يتحدثون الإسبانية ويتعلمون الإنجليزية على التواصل مع الأطباء الذين يتكلمون الإنجليزية حول الموضوعات المتعلقة بصحة الأوعية الدموية القلبية، وسيوزع الطلاب إلى مجموعات لاستكشاف إسهامات العلماء ذكورًا وإناثًا من الخلفيات الثقافية المتنوعة، في الفهم الحالي والإضافات الطبية ذات العلاقة بالأوعية الدموية القلبية، وفي نهاية الوحدة، قوّم السيد/ الفارز تعلّم كل طالب من خلال تمثيله المجموعة ومن خلال اختبارات فردية.

السيدة /ماكيني McKinney تُخطط وحدة عن الدوال لصف الرياضيات الثانوي الذي تُدرّسه، وعندما علّمت السيدة/ ماكيني هذه الوحدة في الماضي، ناقشت المصطلحات ذات العلاقة(مثل: مدى، مجال، وقاعدة). والرموز ذات العلاقة أيضًا، كما استخدمت كميات تتغير معًا (مثل: الارتفاع والوزن، الدخل والضرائب، الزمن المنقضي والمسافة المقطوعة) لتوضح للطلاب أنّ عليهم الانتباه للكميتين كليهما ليتسنى لهم فهم العلاقة، ثم شرحت كيف يجب أن تُبنى المعادلات الرياضية للتعبير عن هذه العلاقات، وقوّمت تقدم الطلاب من خلال واجبات بيتية واختبار.

وعندما اقتربت السيدة / ماكيني من شرح هذه الوحدة مرة ثانية، قررت إجراء بعض التعديلات اعتمادًا على ما تعلمته حول التعليم امتعدد الثقافات، وبدأت بالطلب من كل طالب تحديد أربعة موسيقيين مشهورين على الأقل، ووصف طول أعمارهم الفنية، وعدد الأغنيات التي سجّلها كلٌ منهم، وعدد الأغاني التي يمكن أن تكون من أول أربعين أغنية، وبعد أن جمعت هذه المعلومات، سيبني طلابها جدولاً يبيّن عدد الأغاني التي سجّلها الفنان وعدد الأغاني التي احتلت موقعًا من الأربعين الأول.

ثم قدّمت السيدة/ ماكيني الفكرة القائلة: إن بالإمكان تمثيل هذه العلاقات بمصطلحات رياضية، وقد أصبح هذا المفهوم النقطة المدخلية للوحدة، ويمكنها تعليم الطلاب كتابة معادلات تمثل مختلف أوجه مهنة الموسيقيين، وقد أنهت الوحدة بتقويم إتقان الطلاب للمفاهيم من خلال العروض الشفهية، والواجبات البيئية، والاختبارات.

يوضح السيناريوان كلاهما كيف يمكن دمج المحتوى متعدد الثقافات في الموضوعات التي لا تُعدّ في العادة مُناسبة لهذا المحتوى بالبديهة. إدماج محتوى عن إسهامات مجموعات التنوع (مثل:العلماء والموسيقيين)، وكذلك لغة مجموعات التنوع (مثل: قاموس إسباني – إنجليزي) قد عزّز هذه الدروس. التطرق لموضوع ثقافة الطلاب عنصر مهم في التربية متعددة الثقافات كما نراه في هذه الدروس (مثال: الدوال مرتبطة بالموسيقيين المعروفين)، هذه العناصر تخدم باعتبارها أداةً قوية للارتقاء بالمنهج، كما توفر "نوافذ ومرايا" للمنهج تُيسّر تعلّم الطلاب ذوي التنوع.

إن النظرة الدونية عنصر مهم آخر للمناهج متعددة الثقافات؛ فهو يُركّز على درجة التصغير التي يُحكم بها مُسبقًا على الطالب من طلاب آخرين استنادًا لـ: سلالته، وعرقه، وجنسه (ذكر، أنثى)، وعمره، وحالة إعاقته، ولغته، أو أي عوامل أخرى. إن النظرة الدونية وجه من وجوه المنهج لا تحتاج بالضرورة أن تُعلّم على شكل دروس مستقلة بذاتها. في السيناريوهين الآتيين، انظر كيف يُقلل المعلمون التحيّز في الصف استنادًا إلى خطط درسية من مجلة "تعليم التسامح" من مركز قانون الفقر الجنوبي (SPLC) Southern Poverty Law Center's Teaching Tolerance Magazine.

يستكشف السيد/ آدمز Adams طرقًا لتقديم مفهوم التحيّز لطلاب صف أول ابتدائي، وبعد تفكير متأن قرر استخدام أسلوب المحاكاة، فطلب من نصف طلاب الصف لصق نقطة خضراء على راحة يد كل منهم، وسيستخدم النصف الآخر نقطة لاصقة زرقاء، وتأكد السيد/ آدمز أن طلابه يستطيعون رؤية اللون على أيدي زملاء الصف، ثمّ استمر في المناقشة مع الطلاب كالعادة، وخلال المناقشة كان يشارك الطلاب أصحاب النقاط الزرقاء فقط، وبعد أن أخذ الطلاب وقتًا كافيًا لملاحظة النمط ومناقشته، سأل الطلاب هل لاحظوا شيئًا لا يبدو صحيحًا، عند هذه المرحلة، قدّم مفهوم التحيّز، فسأل الطلاب أصحاب اللون الأخضر "كيف شعروا عندما أحسّوا بالإهمال". وناقش السيد/ آدمز كيف يؤثر تحيّز المعلم في سلوك الطالب إذا استمر المعلم بالنمط نفسه.

طُلب من السيدة/ شن Chen استخدام النصوص التي تبنتها الولاية للتدريس في صفوف الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية، وكانت إحدى نقاط الضعف في النص عدم وجود امرأة في الأحداث التاريخية، فقررت السيدة/ شن استخدام نقطة الضعف هذه فرصةً تعلمية. وبعد إنهاء وحدة عن التاريخ الأمريكي في القرن العشرين، طلبت من طلابها مراجعة الفصل وعمل قائمتين منفصلتين بأسماء الرجال والنساء المذكورين في الفصل، وعندما وجد الطلاب أن الفصل ذكر امرأة أو امرأتين فقط، لماذا كان ذلك؟ وشجّعت السيدة/ شن طلابها على التفكير فيمن يقرر ما هو مهم لدرجة كافية بحيث يوضع في الكتب، وكيف تُمرر المعلومات إليهم مع الزمن، وناقشت أي الأصوات التي يتوقع أن تكون مسموعة وأيها تبقى صامتة، وتكلمت السيدة/ شن مع طلاب الصف حول كيف يمكن لمعلومات الكتاب أن تشكّل نظرتهم للعالم، وترفع مستوى مكانتهم، وأكملت المناقشة بتقديم معلومات عن إسهامات مهمة للنساء.

يوضح السيناريو السابق كيف يمكن دمج النظرة الدونية في المنهج الموجود، هذا المنحى يسمح للمعلمين باستهداف المحتوى التقليدي للمنهج في أثناء قيامهم بدمج مفاهيم تعدد الثقافات.

يُعدُّ محتوى ما يُعلّم في الصف واحداً من أهم العناصر المحورية في تصميم تدريس فعّال. في هذا الفصل استكشفنا قضايا منهجية مهمة للتدريس في وضعيات شمولية، وتشمل هذه الاعتبارات التركيز على معايير قوية، التحرك بالطلاب على طيف (سلسلة) المهارات، والرقي بالمنهج من خلال وسائط مثل دمج تدريس إستراتيجية، ووضع المحتوى في سياقه الصحيح، ودمج مفاهيم تعدد الثقافات. والفكرة الرئيسة هنا في هيكلة محتوى التدريس بطرق تستجيب للخصائص التعلمية للطالب وفي الوقت نفسه تستمر في معالجة معايير المحتوى المقررة.

سيوسع الفصل الآتي هذه الأفكار، وسيقدم طرقًا يستخدمها المربّون للعمل مع أولياء الأمور، والأسر، ومع بعضهم لبناء وتقديم برامج تربوية تُلبي حاجات الطلاب ذوي التنوع.

مصادر لتدريس تعلّم الإستراتيجية

كتب:

Minskoff, E., & Allsopp, D.(2003). *Academic success strategies for adolescents with learning disabilities and ADHD*. Baltimore: Brookes.

Reid, R., & Lienemann, T. 0. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: Guildford Press.

مقالات الدوريات:

Farenga, S., Ness, D., & Flynn, G. (2007). Strategies for learning and met cognition: Identifying and remembering big ideas. *Science Scope*, 31(2), 82-88.

Kleinheksel, K. A, & Summy, S. E. (2003). Enhancing student learning and social behavior through mnemonic strategies. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 30-35.

MaCklanahan, B. (2008) Help! I have Kids who can't read in my world history class! *Preventing School Failure* 53(2), 105-111,

مواقع على الشبكة العنكبوتية:

Kansas University Center for Research on Learning: www.kucrl.org. This site features a variety of materials related to learning strategies.

LD Online: www.ldonline.org. This site contains examples of learning strategies for students with learning disabilities.

مصادر للتدريس في السياق

الكتب:

Drake, S. M. (2007). *Creating standards-based integrated curriculum: Aligning curriculum, content, assessment, and instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fogarty, R. J., & Stoehr, j. (2007). *Integrating curricula with multiple intelligences: Teams, themes, and threads*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Johnson, E. B. (2001). *Contextual teaching and learning: What it is and why it's here to stay*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ronis, D.L. (2008). *Clustering standards in integrated units*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

مقالات الدوريات :

McComas, W. F. (2009). Thinking, teaching, and learning science outside the boxes. *The Science Teacher*, 76(2), 24-28

Uy, f., & Frank, C. (2004). Integrating mathematics, writing, and literature. *Kappa Delta PiRecord*, 40, 180- 182.

Voltz, D.L. (2003). Personalized contextual instruction. *Preventing School Failure*,47, 138-143. Williams, G. J., & Reisberg, L. (2003). Successful inclusion: *Teaching social skills through curriculum* integration. Intervention in School and Clinic, 38, 206-210.

Howard, G. R. (2006). *We can't teach what we don't know*: White teachers, multiracial schools.New York: Teachers College Press.

Takaki, R. (2008). *A different mirror: A history of multicultural America*. Bel Air, CA: Back BayBooks.

مصادر للتعليم متعدد الثقافات:

الكتب:

Banks, J. (2007). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gay, G. (2003). *Becoming multicultural educators: Personal journey toward professional agency*. Hoboken, NJ: jossey-Bass.

Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York: Routledge.

Grant, C. A., &Sleeter, C. E. (2008). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*. Hoboken, NJ: Wiley.

Bruch, P. L., jehangir, R. R., Jacobs, W. R., & Ghere, D. L. (2004). Enabling access: Toward multicultural developmental curricula. *Journal of Developmental Education*, 27(3), 12-19; 41. Dom Nwachukwu, C. S.

(2005). Standards-based planning and teaching in a multicullural class-room. Multicultural Education, 13(1), 40-44.

Meyer, C. F., & Rhoades, E. K. (2006). Multiculturalism: Beyond food, festival, folklore, and fashion. *Kappa Delta Pi Record*, 42(2), 82-87.

Van Gardcren, D., & Whitlaker, C. (2006). Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. Teaching Exceptional Children, 38(3), 12-20.

مقالات الدوريات:

International journal of Multicultural Education:
http://ijme-journal.org/index.php/ijme [electronic journal]
Multicultural Education published by Caddo Gap Press
Multicultural Perspectives published by Routledge
Teaching Tolerance published by the Southern Poverty, Law Center

مؤسسات ومراكز مهنية:

National Association for Multicultural Education
5272 River Rd.
Suite 430
Bethesda, MD 20816
www.1.nameorg.org

Southern Poverty Law Center
400 Washington Ave.
Montgomery, AL 36104
www.splcenter. org

الفصل الخامس

بناء التعاون في الصف
من أجل التدريس

أشرنا في المقدمة إلى أن أحد الإصلاحات المستندة إلى المعايير الواعدة يُؤمّل أن تكون عاملاً مساعداً في الرقي بالتعاون بين المعلمين في التعليم العام، والتربية الخاصة واللغة الإنجليزية كلغة ثانية والتعليم ثنائي اللغة. وقد أشارت مارلين فرند ولين كووك (Marilyn Friend & Lynn Cook, 2007) إلى أن المؤلفين في مجال التعاون من أجل التربويين المحترفين يُعرفون التعاون البين شخصي Interpersonal بأنه "نمط للتفاعل المباشر بين ما لا يقل عن فريقين متكافئين ينخرطان تطوعيًّا في صنع قرارات بالتشارك في سعيهم لتحقيق هدف مشترك(ص٧). وبالتحديد يصفون التعاون بأنه نشاط:

- تطوعي بين المشاركين.
- يتطلب التكافؤ بين المشاركين.
- يستند على أهداف متبادلة.
- يعتمد على تقاسم المسؤولية فيما يتعلق بالمشاركين وصنع القرارات.
- يشجع المشاركين على التشارك في المصادر.
- يشجع المشاركين على التشارك في تحمل مسؤولية النواتج.

إن الصفوف المستندة على المعايير، ذات التنوع في المجتمع الطلابي ومجتمع المعلمين تشمل مدى واسعًا من الأفراد، وكل من المعلمين والطلاب يمكن أن ينتفع من مزيد من التعاون فيما بين المجموعات. في هذا الفصل سنناقش العنصر الخامس من عناصر الإطار العام "ميكا" MMECCA وهو التعاون أو التشارك COLLABORATING من أجل التدريس.

تحليل طبيعة التعاون أو التشارك:

هل يتعاون جميع المعلمين طوعًا؟ لا نعرف أن هناك بعض المعلمين لا يرغبون في التعاون مع الآخرين. لكنهم يتعاونون إلى حد ما لاعتبارات تشريعية، وسياسات المنطقة التعليمية، أو بسبب التركيبة الرئيسة لبيئتهم المدرسية الخاصة. وإذا كانت الحالة كذلك، فهل يدل ذلك على تعاون نقي حقيقي؟ من المحتمل لا. بالنسبة للطلاب ستكون هناك نواتج متعددة اعتمادًا على مستوى التعاون بين المحترفين التربويين ومدى عمقه؛ فالتعاون الحقيقي يتطلب وجود الخصائص الموجودة في القائمة السابقة والتي تُعرِّف التعاون.

إن التكافؤ موضوع آخر يسبب اهتمام بعض المعلمين عندما ينظرون للتعاون، وقد يحقق أعضاء الفريق المتعاون التكافؤ عندما يناقشون حالة معينة، عندما يشتركون في مهمة معينة، أو يبحثون حلاً ممكنًا للطالب. على كل حال عندما يترك أعضاء الفريق ذلك النشاط، ربما يرجعون للأدوار الوظيفية التي لم تعد تُشجع التكافؤ بين المجموعة. وتتطلب خصائص التعاون الباقية -أيضًا-أن يلتزم المعلمون بإنجاح كل عملية تعاون، وبوجود أهداف متبادلة، وتحمل مسؤولية من أجل التشارك وصنع القرارات، وتقاسم المصادر، وتحمُّل المسؤولية عن كل ناتج، وكل ذلك يتطلب أن يخصص له المعلمون الوقت والخطة معًا.

تخصيص وقت مبرمج للتعاون:

باعتبارنا مربّين، نحتاج لدعم من الإداريين لكي نخصص وقتًا مبرمجًا ونخطط للتعاون خلال برنامج العمل اليومي. إن أحد الأخطاء التي غالبًا ما يرتكبها المعلمون في المجموعات التعاونية هو التطوع بوقتهم قبل المدرسة أو بعدها، أو في أثناء الغداء، أو في أثناء إجازة نهاية الأسبوع؛ فبرمجة الوقت للتخطيط خارج اليوم المدرسي النظامي ليس حلاً مقنعًا على المدى الطويل، ودائمًا ستكون لدى المعلمين أعذار بوجود التزامات في البيت، والأسرة، والمجتمع. هذه الأعذار الضاغطة يمكن أن تؤدي لاحتكاك في المجموعة أو

قد تؤدي لتساؤل أعضاء الفريق حول مدى إخلاص كل منهم للمجموعة، ومن الطرق الأخرى لتحقيق وقت للتعاون يشمل استخدام جدول مفاهيم إبداعي، وتقديم اقتراحات إضافية مفيدة، وخيارات التطوير المهني المعتمدة الموثوقة.

إن جمع المعلمين معاً ليتعاونوا فيما يتعلق بنواتج تعلّم الطلاب يشكل في حدّ ذاته تحدياً عديد الأبعاد، وسيتساءل المعلمون "ماذا يجب أن نعمل لنصمم تعاوناً وتخطيطاً هادفاً؟ مَنْ سيكون مشمولاً؟ ما المجموعات أو المجموعات الفرعية التي تحتاج لوقت للتعاون؟ وما العوامل الحساسة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار للطلاب ذوي التنوع عندما نخطط للتعاون؟ مدارس هذه الأيام بيئات للتغيير. الطلاب ذوو التنوع العرقي هم الغالبية في هذه الأيام في عدد من الولايات والمناطق التعليمية (Lusting & Koestner, 2006; National Center for Education Statistics, 2007). والعديد من اللغات غير الإنجليزية هي اللغة الرئيسة في البيت لحوالي(١٩٪) من سكان الولايات المتحدة الأمريكية الذين هم في سن خمس سنوات(Census Bureau, 2007 (U.S.))، والعامل المذهل بشدة في مجتمعنا الطلابي المتنوع هو أن التمثيل نفسه غير موجود في مجتمع المعلمين، فحوالي (٩٠٪) من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة هم من البيض(Boyer and Mainzer, 2003).إننا نحتاج إلى التركيز على بناء مجموعات تعاونية في مدارسنا المتنوعة، ويمكن أن تستخدم هذه المجموعات المتعاونة العمق الفكري والنظرة بعيدة المدى لدى أعضاء هيئة التدريس ذوي التنوع لتحقيق فَهم أعمق للموضوعات الثقافية، وتعزيز نمو الإحساس بالفروق الثقافية واحترامها. دعنا نرى كيف يستهدف المعلمون في مدرسة "ريدج ويْ" المتوسطة Ridgeway Middle School إشراك أعضاء هيئة التدريس ذوي التنوع في الفرق المتعاونة:

الآنسة وست West .Ms والسيد/ بارنـــز Barnes والسيدة/ هيرنانـدز Hernandez والسيد/ أشكوك Ashkock يعلمون الصف السادس في مدرسة "ريدج ويْ" المتوسطة، وهي مدرسة كبيرة في داخل المدينة، يبلغ عدد طلاب الصفوف السادس والسابع والثامن فيها ألف طالب، وحوالي (٨٥ ٪) منهم من طلاب الأقليات. وبسبب عدد الطلاب الكبير، نُظِّم طلاب كل صف في مجموعات متعددة بأربعة معلمين مسؤولين عن كل مجموعة. في المجموعة السادسة (أ) يعمل مع الطلاب معلمون وإداريون إضافيون حسب الحاجة. الآنسة/ وست معلمة فنون اللغة، والسيد/ بارنز معلم العلوم في السنوات الثلاث الأولى من حياتهما التدريسية، لديهما مهارات تقنية عالية، وغالبًا ما يقترحون أفكارًا جديدة من برامج تدريب المعلمين الخاصة بهم. السيدة/ هيرنانـدز معلمة الرياضيات والسيد/ أشكوك معلم الدراسات الاجتماعية ، هما من معلمي مدرسة "ريدج ويْ"، منذ أكثر من عشر سنوات. وترتبط السيدة /هيرنانـدز بروابط قوية مع مدرسة "ريدج ويْ"، وهي عضو في المجتمع، والتحقت بالمدرسة منذ كانت طفلة في العاشرة. السيد/أشكوك عضو متعاون في هيئة التدريس ويصل إلى المدرسة في الوقت المحدد يوميًا، يُعلم صفوفه، ويغادر حرم المدرسة في الوقت المحدد بالضبط. ويعمل كل ما يُطلب منه ، ولا يتطوع لأي شيء، ونادرًا ما يتكلم في اجتماعات أعضاء هيئة التدريس، ولم يطور علاقات صداقة حميمية مع الزملاء، وعلى الرغم ذلك فهو محبوب من كل فرد. ويتلقى الطلاب في المجموعة السادسة (أ) أيضًا دعمًا من السيدة/ جاكسون Jackson معلمة التربية الخاصة، والسيدة/ جبرائيل معلمة طلاب الصف السادس الذين يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية(ESL)، وعددهم (١١٠) طلاب في هذه المجموعة، منهم (٣٢) طالبًا من التراث اللاتيني، و(٥٣) طالبًا من أصول أمريكية إفريقية، و(٢٥) طالبًا من البيض. والسيدة/ هرنانـدز هي العضو الوحيد من فريق المجموعة السادسة(أ) الذي ينتمي للأقلية. وهي تقدم رؤية عميقة في موضوع ثقافة الحوار والذي يُدرَّس جنبًا إلى جنب مع ثقافة مدرسة "ريدج ويْ".

ويلتزم الإداريون في "ريدج وي" بدعم التعاون في المدرسة، ويدركون أن المعلمين في المجموعة السادسة (أ) يحتاجون وقتًا ليخططوا معًا؛ لذا يسمحون لهم بجدولة وتخصيص فترة الغداء كوقت إضافي كل أسبوع للتخطيط للتعاون، ليناقش أعضاء كل فريق الطلاب الذين يواجهون صعوبات تعلّمية، كما أنهم يراجعون التقدم الأسبوعي لكل طالب.

على كل حال هذا هو بداية حاجات تعاون المعلمين، فجميع أعضاء هيئة تدريس الصف السادس، ومعلمي اللغة الإنجليزية للصف السادس، ومعلمي اللغة لجميع الصفوف الثلاثة، ومعلمي التربية الخاصة في جميع المدرسة، يحتاجون جميعهم الوقت لكي يتعاونوا، وتحتاج هذه المجموعات معًا الوقت لتستمر في النمو.

هل بالإمكان جدولة الوقت لكل مجموعة؟ نعم. هل يحتاج ذلك إلى مرونة؟ بالتأكيد. كيف يمكن أن يبقى المعلمون على تواصل والاستمرار في تحريك تعاونهم قُدمًا لطلابهم في خلال الأسبوع؟ دعنا نلقي نظرة كيف يمكن للتقنية أن تدعم التعاون.

استخدام التقنية لبناء فرص التعاون وتوسيعها:

تستطيع التقنية أن تكون جزءًا من الحلِّ لبناء فرص تعاون متزامنة وأخرى غير متزامنة للمعلمين. إن التواصل المتزامن، مثل غرف الدردشة تحدث بين المجموعات في الوقت نفسه. وباستخدام هذه الغرف تستطيع المجموعات المشاركة الدخول إلى موقع إلكتروني والتشارك في أفكارها، وبعض الهواتف قادرة الآن على ربط موقعين نشطين يملكان قدرات غرف الدردشة، أمثلة أخرى على التواصل المتزامن هو المؤتمرات عبر الهاتف باستخدام أدوات كاميرا إلى كاميرا مثل سكايب (Skype) التي تسمح لجميع المشاركين بسماع كل منهم ورؤيته في بثّ حي. إن الفائدة من استخدام التواصل المستند إلى التقنية هي أنه يوفر وعاءً ناقلاً للنشاطات التعاونية بدون الحاجة لوجود الأشخاص في المكان نفسه في الوقت نفسه، أضف إلى ذلك أن بعض أدوات التواصل المتزامن تؤرشف التواصلات أو توفر نشرة للاجتماعات مما يجعل بإمكان المستخدمين مراجعتها لاحقًا.

تحدث التواصلات غير المتزامنة بين المجموعات في أوقات مختلفة . شخص يكتب أو يرسل رسالة عندما يتوافر لديه الوقت والشخص الآخر الذي يستقبلها يجيب عندما يكون موجودًا، ومن فوائد التواصل غير المتزامن أنه لا حاجة لوجود كل شخص في المكان نفسه، ويستطيع كل شخص أن يسهم بالأفكار في أوقات مختلفة على الجدول، وشبيهًا ببعض برامج التواصلات المتزامنة، فإن التواصلات غير المتزامنة توفر تسجيلات مكتوبة لوقائع التواصل، والسلبية الرئيسة للتواصل غير المتزامن أن سرعة نقل الأفكار يشوبها التأخير من خلال المرونة في السرعة؛ إذ يحتاج كل واحد إلى وقت أطول للاستجابة، وعلي ذلك يمكن أن يتأخر في اتخاذ القرار، ومن أكثر التقنيات غير المتزامنة شيوعًا في الوقت الحالي بلوجنج (Blogging) وويكيز (Wikis) حيث يمكن استخدامها لهذا الهدف.

استخدام تشارك معلم - إلى - معلم: التعليم التعاوني في الصفوف الشاملة المتنوعة:

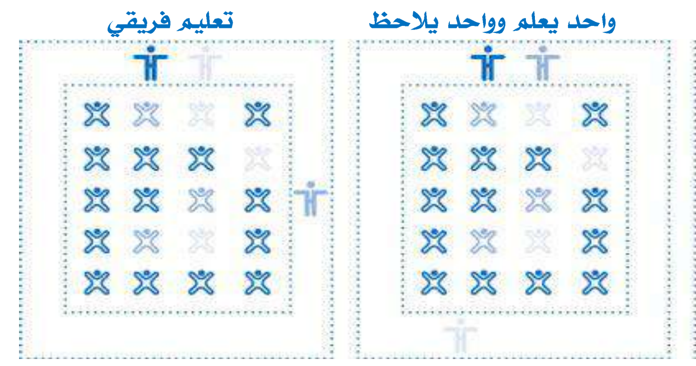
بخبرتنا، لقد رأينا بعض الصفوف الدراسية، حيث يفترض بالمعلمين أن يستخدموا أنموذج التعليم التعاوني. لكن في الحقيقة هذه الصفوف الدراسية مجرد مساحة يعمل فيها أكثر من معلم، ولا يوجد أي تجميع عشوائي للطلاب ،لا تخطيط تعاوني (وهو مختلف من مجرد التشارك في الخطط الدرسية)، ولا توجد مسؤولية مشتركة تجاه تحصيل جميع الطلاب في الصف. والتحدي الذي يواجه المعلمين هو تحقيق التشارك في بيئة التعليم التعاوني والتشارك في المسؤولية عن تقدم كل طالب. في مدرسة ريدج وَيْ المتوسطة هذا الهدف المشترك سيكون محل اعتبار لجميع الطلاب أل (١٠٠٠) في المدرسة بما في ذلك الطلاب أل(١١٠) في المجموعة (٦ أ).

وبنظرة أخرى على معلمي المجموعة (٦ أ) نرى أن المعلمين الستة جميعهم يمتلكون مهارات ومعلومات متنوعة، وإذا ضمينا لفريق التعليم معلمي التربية الخاصة ومعلمي اللغة الإنجليزية للطلاب الذين يتعلمونها لغةً ثانية (ESL)، ويصبح هذا التنوع في الصفوف الشاملة حقيقة واقعة، وبضم هؤلاء المعلمين لفريق التعليم التعاوني سيكون لكل عضو فريق متعاون وداعم يعمل على تشجيع بيئة التعلّم لجميع الطلاب. هذا ويبيّن الشكل رقم (٥-١) نماذج موسَّعة للتعليم التعاوني يمكنك استخدامها في الصف.

الشكل رقم (٥-١) محاسن ومساوئ ممارسات تعليم تعاوني مختارة

مفتاح الأشكال

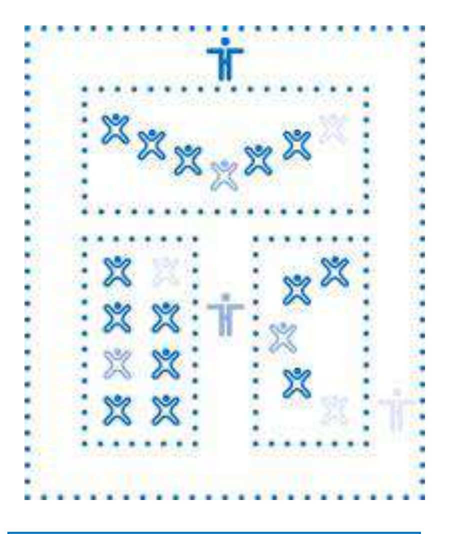
	متعلم نموذجي.		معلم تعليم عام.
	طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة.		معلم تربية خاصة.
	متعلم لغة إنجليزية.		معلم لغة إنجليزية كلغة ثانية.



واحد يعلم، وواحد يدعم	واحد يعلم وواحد يلاحظ	تعليم فريقي
يتكون الصف الواحد من (٢٠) طالباً مخصص لهم معلم عام، ومعلم تربية خاصة، ومعلم لغة إنجليزية لغةً ثانية ESL يدعم الطلاب.	يتكون الصف الواحد من (٢٠) طالباً مخصص لهم معلم عام، ومعلم تربيةخاصة، ومعلم لغة إنجليزية لغة ثانية ESL يلاحظ الصف.	يتكون الصف الواحد من (٢٠) طالباً مخصص لهم معلم عام، ومعلم تربية خاصة، ومعلم لغة إنجليزية لغة ثانية ESL. ويعملون معاً.

المحاسن	المساوئ
- يوفر ملاحظات وجمع معلومات بشكل نظامي. - يرقى بعملية تقاسم الأدوار والمحتوى. - ييسر عملية الدعم الفردي للطلاب. - ينمذج السلوكات الأكاديمية والاجتماعية المناسبة. ويساعد في سلوكات البحث. - يشجع المعلمين والطلاب على طرح الأسئلة. - يقدم توضيحات للطلاب(مثل: المفاهيم، القواعد، والمفردات).	- قد يكون مجرد تشارك بسيط للمهمة بدون إثراء تعلم الطلاب. - يتطلب تخطيطاً معتبراً. - يتطلب مهارات بناء النماذج ولعب الأدوار. - يصبح سهلاً بحيث يدمغ المتخصص به بصفة مميزة.

أنموذج تعليم محطة

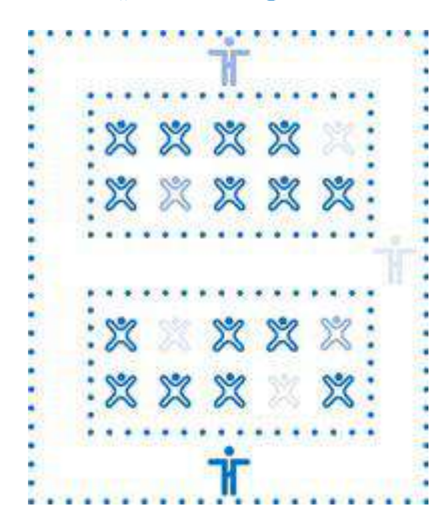


يتكون الصف من (٢٠) طالبًا يوزعون في ثلاث محطات، ويخصص لهم معلم عام، ومعلم تعليم خاص، ومعلم لغة إنجليزية لغة ثانية ESL.

تعليم محطة

المحاسن	المساوئ
- يقدم أشكالاً من التعلّم النشط للطلاب. - يزيد انتباه المجموعات الصغيرة. - يشجع التعاون والاستقلالية. - يسمح بالتجميع الإستراتيجي. - - يزيد سرعة استجابة الطلاب.	- يتطلب تخطيطًا معتبرًا. - يزيد مستوى الإزعاج في الصف. - يتطلب مهارات العمل الفريقي ومهارات العمل المستقل. - من الصعب على المعلمين مراقبته وضبطه.



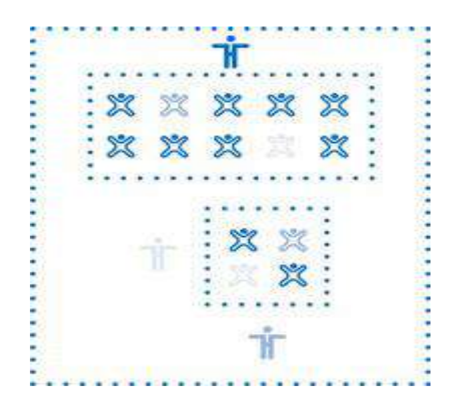


يتكون الصف من (٢٠) طالبًا يوزعون في محطتين، ويخصص لهم معلم عام ومعرم تربية خاصة ، ومعلم لغة إنجليزية لغة ثانية ESL يعلمون معًا في كل محطة.

تعليم موازي

المحاسن	المساوئ
– يقدم أشكالاً فعالة لمراجعة المحتوى مع الطلاب. – يشجع الطلاب على الاستجابة . – يختزل معدل طالب /معلم بسبب التدريس والمراجعة في مجموعات.	– قد لا تعطي المجموعات المحتوى والعمق بالمقدار نفسه. – قد يكون صعبًا تنسيق جداول التدريس بين المعلمين . – يتطلب مراقبة وضبط معدل تسارع الشريك. – يشجع بعض المنافسة بين المعلم والطالب.

أنموذج تعليم بديل



يتكون الصف من (٢٠) طالباً يوزعون في محطتين، ويعلمهم ويدعمهم معلم عام، ومعلم تعليم خاص، ومعلم لغة إنجليزية لغة ثانية ESL. والطلاب الذين يحتاجون دعماً إضافياً يقدم لهم هذا الدعم في محطة منفصلة حسب الحاجة.

تعليم بديل

المحاسن	المساوئ
- يسَهِّل الفرص الإثرائية للطلاب الذين يحتاجون مساعدة إضافية.	- قد يكون من السهل جداً اختيار أو فرز الطلاب ذوي التحصيل المنخفض الذين يحتاجون المساعدة.
- يتيح فرصة للطلاب الغائبين للالتحاق بركب زملائهم.	- توجد بيئات تعلم عنصرية.
- يجعل الطالب الفرد والصف جميعه بالخطو(بالتسارع) نفسه.	- من الصعب تنسيقه.
- يقدم وقتاً لتطوير المهارات المفقودة لدى الطلاب الذين يحتاجون مساعدة إضافية.	- قد يشعر الطلاب بالانفرادية.

Adapted from Collaboration for Inclusive Education (p. 190) by C. Walther-Thomas, L. Korinek, V. McLaughlin, and B. Williams, 2000, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon: Teaching in Today's Inclusive Classrooms: A Universal Design for Learning Approach (p. 142) by R. Gargiulo and D. Metcalf, 2010, Belmont, CA: Wadsworth. Adapted with permission .

استخدام التشارك لزيادة إسهامات الأسرة في المدارس الشاملة المتنوعة:

دور مهم آخر للتربويين هو التعاون مع آباء الطلاب وأسرهم. فقد أظهر البحث وجود رابطة إيجابية بين إسهامات أولياء الأمور ونواتج تعلم الطلاب(Fan,2001). وزيادة إسهامات أولياء الأمور شيء مهم جداً لجميع المتعلمين، خصوصاً للطلاب ذوي الوضع الحرج. ولسوء الحظ فإن هؤلاء الطلاب هم مَنْ يحاول المعلمون وبصعوبة تطوير الشراكة الإيجابية بين المدرسة وأُسرهم. وحسب تقرير من المركز الوطني لإحصائيات التربية (١٩٩٨م)، فإنه كلما زادت مستويات الفقر، تنقص مشاركات أولياء الأمور في النشاطات المدرسية مثل: مؤتمرات المعلمين وأولياء الأمور، البيوت المفتوحة.. وغيرها من النشاطات. وشبيهاً بذلك، تتلاشى في بعض الأحيان الشراكة المدرسية الأسرية مع الأسر ذات الخلفيات اللغوية والثقافية المختلفة عن تلك السائدة في المجتمع(المركز الوطني لإحصائيات التربية، ٢٠٠٦م).

التغلب على المعوقات التي تحول دون تعاون فعّال بين البيت والمدرسة:

هناك عدد من العوامل التي تزيد تعقيد الارتقاء بشراكة قوية بين المدرسة والأسر المتنوعة، ويمكن أن تؤثر عوامل اقتصادية اجتماعية سلبياً في تطوير الشراكة بين المعلمين وأولياء الأمور. وحقيقة أن الناس المتنوعين ثقافياً يمثلون بشكل بسيط وبما لا يتوافق ونسبتهم بين فقراء الولايات، يعني غالباً إن هذه الأسر يجب أن تمضي نسبة أكبر من وقتها وطاقتها لتحقيق حاجاتها الأساسية من أجل العيش. في بعض الحالات قد تشعر هذه الأسر بأنها مثقلة بالنشاطات الحياتية اليومية المتعلقة ببقائها. دعنا نلقي نظرة أخرى على طالب السيد/ جونز: لامونت LaMont وأسرته من الفصل الأول.

> لامونت طالب أمريكي إفريقي، عمره (١١)سنة، في الصف السادس الذي يعلمه السيد جونز، ويعيش مع أمه وأختيه اللتين تبلغان من العمر (١٢) و(١٤) سنة. أم لامونت هي السيدة/ دريكس Drakes ، وتبلغ من العمر (٣١) سنة، وهي غير موظفة

حاليـًا. لم تكمـل السـيدة/دريكس المدرسـة الثانويـة لكـي تضـمن الحصـول علـى وظيفـة، وتعيش الأسرة في شقة سكنية صغيرة في منطقة ذات معدلات جريمة مرتفعة، وقد تحطم بيتهم في ثلاث مناسبات منفصلة في خلال السنة الماضية، وخلال الفترة نفسها، تعرضت السيدة/ دريكس للسطو تحت تهديد السلاح، بينما كانت تنتظر حافلة النقل لمتابعة الحصول على وظيفة. هذه الأحداث عملت على تحطيم أسرتها اقتصاديًا وعاطفيًا، وتعيش الأسرة بدون مرافق عامة وخدمات هاتف، وشكّل ذلك كله معاناة للسيدة/ ديركس فكانت تكافح فقط لكي تطعم الأسرة، وتكسوها، ولكي تحافظ عليها سليمة من أي أضرار بدنية. ومبكرًا في مسار حياته المدرسية صُنف لامونت طالبًا مضطربًا عاطفيًا بسبب سلوكاته العدوانية تجاه زملائه وأعضاء المدرسة. لقد فوجئت السيدة/ ديركس بهذا الوضع لأنها لا ترى أن سلوكات لامونت متطرفة، فدائماً كانت تعلمه ألاّ يتغلب عليه الآخرون بغض النظر عمّنْ يكونون، وعلى الرغم من ذلك وافقت على التصنيف. وقد حضرت اجتماعًا يتعلق بحالة لامونت. لكنها لم تفهم تمامًا كل ما قيل، كانت مرعوبة من التربويين الموجودين في الغرفة، وباللغة الأكاديمية التي استخدموها. وكانت إسهاماتها في المناقشة في الحد الأدنى، وشعرت أن التربويين غير مهتمين حقيقة بما تفكر به بأي حال من الأحوال ولم تكن مهتمة بحضور أي اجتماعات أخرى.

في حالات كهذه، ليس صعبًا تخيل أن الأسر مثل أسرة دريكس قد لا تشارك دومًا وبانتظام في نشاطات أولياء الأمور، كما يرغب التربويون، أو حتى أولياء الأمور أنفسهم. على كل حال، لا يعني النقص في المشاركة أنَّ أولياء الأمور لا يكترثون. وعندما يتسرع بعض المعلمين في استنتاج أن أولياء الأمور غير مهتمين بتعليم أبنائهم غالبًا ما ننهمك في أفكار وأفعال ذات آثار معاكسة لجهودنا؛ على سبيل المثال قد يعتقد التربويون أن الأسر النشطة التي تلاحظ بشكل كبير في النشاطات المدرسية مهتمة بصالح أطفالها، وتريد الإسهام في تعليمهم، وقد يفترضون أن أولياء الأمور غير النشطين

في المشاركة ليس لديهم الاهتمامات والرغبات بالمستوى نفسه الذي يوجد لدى نظرائهم النشطين. واستنادًا إلى هذه الأفكار المشوشة قد يبذل التربويون جهودًا أكبر لإشراك أولياء الأمور الذين يفترضون اهتمامهم؛ ويثمنون إسهاماتهم وانتقاداتهم بشكل أكبر، وبالمقابل يبذلون جهودًا بسيطة تجاه أولياء الأمور الذين يفترضون أنهم غير مهتمين. وعلي ذلك فإن الاختلافات في طريقة استجابة أولياء الأمور المهتمين للمدرسة وطريقة استجابة أولياء الأمور غير المهتمين، قد تعود لطريقة تفاعل المدرسة مع كل منهم. ويمكن تطبيق هذه التوقعات على الأسر بالطريقة نفسها التي تطبق بها على الطلاب.

التخلي عن منحى " مقاس واحد يناسب الجميع" ؛ الطلاب وعائلاتهم:

نواجه نحن التربويين عقبة أخرى في بناء تعاون إيجابي بين البيت والمدرسة عندما نستخدم منحى" مقاس واحد يناسب الجميع " في سعينا لإشراك أولياء الأمور. وغالبًا ما نقرر ومن جانب واحد الأفراد الذين سيشاركون، والسلوكات التي يجب أن تُشكِّل مشاركة أولياء الأمور المرغوب فيها. هذه السلوكات غالبًا ما يُعتقد أنها المعيار لكيفية تفاعل الأسر مع هيئة المدرسة، والأسر التي لها تركيبة مع هيئة المدرسة ذاتها وأطرها الثقافية وظروفها الحياتية، غالبًا ما تعتنق هذه السلوكات.على كل حال، عندما يزداد التنافر الثقافي يزداد احتمال أن تنظر الأسر لهذه السلوكات باعتبارها مفروضة من هيئة المدرسة، ويصعب الدفاع عنها، وبالتالي تكون غير مناسبة. وعلينا الأخذ بعين الاعتبار مَنْ هم أفرد الأسرة الذين يجب أن يشتركوا في التعاون بين المدرسة والبيت، وحيث إنَّ بُنية الأسر مختلفة فإن إحضار الأعضاء المناسبين من كل أسرة إلى الطاولة للاشتراك في بناء تعاون فعال بين المدرسة والبيت خطوة مهمة جدًّا. أعضاء الأسر الممتدة مثل الجدة من جهة الأبوين، العمات والخالات أو الأخوال قد يؤدون دورًا بارزًا في تعليم بعض الأطفال ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة وتكييفهم اجتماعيًّا. في بعض الحالات قد يكون هؤلاء الأفراد هم الأوصياء الشرعيين على الطلاب. ويُفترض أن يعي التربويون أنهم قد يحتاجون للعمل مع أفراد آخرين غير والد الطالب أو أمه. وبالإضافة للانتباه لبنية الأسرة نحتاج نحن التربويين إلى

التفكير في أنماط التفاعل المختلفة من ثقافات أخرى، على سبيل المثال، بعض الثقافات تُثَبِّط التحديات العلنية الصريحة مع رموز السلطة مثل هيئة المدرسة، وفي هذه الحالات قد يوافق أعضاء الأسرة على الاقتراحات المقدمة من التربويين، على الرغم من أنهم في الحقيقة لا يحملون الأفكار ذاتها، وقد يعد أعضاء الأسرة بعمل شيء ليس لديهم مقاصد أو أهداف من عمله، إضافة إلى ذلك تتبنى بعض الثقافات وجهات نظر منفصلة عن دور المدرسة ودور البيت، وفي هذه الحالات قد يشعر أعضاء الأسرة أن تعاونهم شيء تطفلي على أعضاء هيئة المدرسة في القضايا التي يرون أنها من صلب نطاق سلطة المدرسة، مثل أداء الطلاب أو سلوكاتهم بالصف، وشبيهًا بذلك فإن الأسر قد تشعر بعدم الراحة مع أعضاء هيئة المدرسة الذين يقدمون التوصيات بغض النظر عمّا يحدث مع أبنائهم في البيت. في هذه الحالات قد يشعر أولياء الأمور بالضيق والغضب مما يعتبره أعضاء هيئة المدرسة طلبًا روتينيًّا أو تبادلاً للمعلومات.

وأخيرًا، يجب أن يميّز التربويون أن مفهوم السلوك المنحرف أو غير المقبول هو مفهوم من صنع المجتمع؛ مثلاً تجنب التواصل البصري أو عدم إثارة المناقشة مع الكبار قد يعدُّ سلوكًا بالغ السلبية في ثقافات السيادة والهيمنة. لكن قد يكون سلوكًا مرغوبًا في ثقافات أخرى. وشبيهًا بذلك فإن التحدث بصوت عال أو التحدث بينما يتكلم الآخرون ينظر إليه وبشدة باعتباره سلوكًا وقحًا في ثقافات السيطرة والهيمنة. لكنه قد يكون نمط التفاعل المفضل في مجموعات ثقافية أخرى. إن مثل هذه الفروق الواسعة في الإدراك يمكن أن تكون مصدرًا للصراع في العلاقات التعاونية في الصف عندما تكون القواعد الثقافية لهذه الاختلافات غير مفهومة.

تعرّف نقاط قوة كل أسرة وحاجاتها:

إحدى أهم الإستراتيجيات لاستهداف المعوقات الثقافية بين المربين والأسر هي تحديد منحى لإسهام الأسر بحيث يكون مستندًا على نقاط قوتها وحاجاتها، ويقدم

الشكل رقم (٥-٢) تعديلاً لأنموذج كروث و إدج (Kroth & Edge, 2007) المسمى أنموذج مرآة إسهامات، ويستند هذا الأنموذج على الافتراضات الآتية:

- **تمتلك جميع الأسر نقاط قوة.**
- **لجميع الأسر حاجاتها.**
- **تختلف حاجات الأسر ونقاط قوتها.**
- **على الرغم من أن حاجات الأسر ونقاط قوتها مختلفة، فإن بعض هذه الخصائص عالمية لكل أسرة.**

الشكل رقم (٥-٢): تعديل لأنموذج كروث وإدج "مرآة الإسهامات"

		ماذا ؟	كيف ؟
حاجات أولياء الأمور	القليل منهم	النقل، رعاية الطفل، الدعم التربوي (مثل التدريب على مهارات الوظيفة) ، مهارات محو الأمية ، التطوير التربوي العام General Educational Development (GED) ، مهارات اللغة الإنجليزية.	- وجِّه الأسر إلى جمعية أو وكالة خدمة اجتماعية. - خذ بعين الاعتبار طرقا لتقديم هذه الخدمات للأسر في المدرسة.
	بعضهم	التدريب على مهارات التعاون بين الأسرة والمدرسة (مثلا : مهارات الأبوة، التفاعل مع نظام المدرسة ، و طرق التدريس).	- وفر للأسر قراءات وأشرطة فيديو ذات علاقة. - أحضُر اجتماعات المجموعات والمؤتمرات الفردية المناسبة للأسر في المدرسة و خارجها.
	معظمهم	معلومات حول كيف تدعم تعلم الأطفال في المنزل.	- قدم للأسر نشرات إخبارية، و ملاحظات، ومكالمات، و بريد إلكتروني و أشرطة فيديو. - أُحضر اجتماعات المجموعات و المؤتمرات الفردية المناسبة للأسر في المدرسة و خارجها.
	كلهم	- المعلومات المتعلقة بسياسات المدرسة وإجراءاتها، وأحداث المدرسة وصفوفها، معلومات عن تقدم الطلاب.	- قدم للأسر نشرات إخبارية، وملاحظات، ومكالمات، و بريد الكتروني وأشرطة فيديو. - أُحضر اجتماعات المجموعات و المؤتمرات الفردية المناسبة للأسر في المدرسة وخارجها.

نقاط قوة أولياء الأمور	كلهم	- معلومات خاصة عن نقاط قوة الأطفال، احتياجاتهم العامة، واهتماماتهم. - معلومات خاصة عن خصائص الأسرة وتاريخها وتطلعاتها.	- نظم مؤتمرات أولياء الأمور في المدرسة، واللقاءات المناسبة للأسر داخل المدرسة وخارجها. - اعمل مقابلات هاتفية مع أولياء الأمور، ووزع عليهم استبانات.
	معظمهم	- الخبرة، الطاقة. - المعرفة الثقافية. - وقت للدعم أو الإسهام في النشاطات المدرسية ذات العلاقة.	- احضر جلسات تدريب أولياء الأمور أو مجموعات الإرشاد. - شجع أولياء الأمور على صرف ساعة أو أكثر يومياً لدعم الطلاب في حلّ واجباتهم البيتية. - شجع أولياء الأمور على التطوع للخدمة في الصفوف. - شجع أولياء الأمور على الانخراط في التبرع للمدرسة.
	القليل منهم	- الخبرة، الطاقة، - المعرفة الثقافية، - وقت للدعم أو الإسهام في النشاطات المدرسية ذات العلاقة.	- شجع أولياء الأمور لتنظيم المجموعات الأهلية و قيادتها. - شجع أولياء الأمور على الإسهام في لجان المنهج أو فرق الإدارة عبر الموقع الإلكتروني.

Adapted from: Kroth, R.L. & Edge, D. (2007). Communicating With Parents and Families of Exceptional Children. Love Publishing: Denver.

الاستفادة من نقاط قوة الأسر:

في الشكل رقم (٥-٢) رأينا أن معظم الأسر تشترك في عدد مهم من نقاط القوة والحاجات العالمية، وغالباً ما نفشل في استهداف هذه الحاجات والبناء على نقاط قوة

الأسر، وعلى سبيل المثال يرسل العديد من المربّين رسائل مكتوبة لبيوت طلاب لتعريف أسرهم عن سياسات الصف، والأسر التي تمتلك المهارات الأساسية بمستوى ضعيف قد تستجيب بشكل جيد لهذا المنحى. وكإستراتيجية بديلة يمكنك استخدامها تتمثل في السماح للطلاب ببناء تسجيلات فيديو بإعلانات مهمة لأسرهم حيث يمكن أن ينجز الطلاب و يسجلون مسرحيات قصيرة تركز على السياسات الحاسمة للمدرسة أو الصف، و يتشاركون بهذه الفيديوهات مع أسرهم، وإذا كان الطلاب هم نجوم هذه الفيديوهات عندها ستكون الأسر أكثر ميلاً لمشاهدتها ليروا أداء أبنائهم. طبعًا هناك فائدة أخرى لهذه الإستراتيجية وهي أن الطلاب سيصبحون أكثر ألفة كلما أنجزوا مثل هذه المسرحيات.

وعلينا أن نتذكر أن أسر الطلاب بشكل عام لديهم معرفة جوهرية عن نقاط قوة طلابهم وحاجاتهم و اهتماماتهم وطموحاتهم، و خصائص الأسرة وخلفيتها والمجتمعات التي يعيشون فيها، و يمكن أن تكون هذه المعلومات ليست بذات قيمة للمربّين عندما نخطط أفضل الطرق للوصول للطلاب وتعليمهم. يمكنك عمل مقابلات مع أولياء الأمور والوصول إلى ما تحتاجه من معلومات عنهم من خلال الاستبانات والمقابلات الهاتفية، ويمكن للطلاب أيضًا عمل مقابلات مع أولياء أمورهم والتشارك مع المعلمين بما يتوصلون إليه من معلومات. أضف إلى ذلك إذا أردنا من أعضاء الأسرة التشارك في المعلومات المتعلقة بهم علينا أن نكون راغبين في التشارك فيها نحن أيضًا. يشمل قسم المصادر الموجود في نهاية هذا الفصل خطوط هادية مفيدة للتفاعل مع الأسر، وقد تكتشف أن بعض الأسر راغبة في دعم مشروعات المدرسة أو حملات التبرع فيها والتشارك في معلوماتهم الأكاديمية ومجال خبراتهم، وتنظيم مجموعات أولياء الأمور، والعمل في اللجان المدرسية أو فرق الإدارة عبر الموقع الإلكتروني. وقد وظفت بعض المدارس للخدمة أو للعمل ليكونوا صلة قوية تدعم الترجمة للأسر، والقيام بزيارات بيتية، وقيادة مجموعات تدريب أولياء الأمور.

تلبية حاجات الأسر

قد يحتاج العديد من الأسر دعمًا إضافيًّا للحصول على معلومات عن كيفية تيسير تعلّم أبنائهم في البيت ، ولكسب تدريب في مجال مهارات دور الوالدين ومسؤوليتهم، والخدمات المتعلقة بالرعاية الصحية، أو قد يحتاجون مدخلاً للوصول لمطورين لتطوير مهارتهم الأساسية. وبينما قد لا تكون لدينا الخبرة أو المصادر لتوفير هذه الخدمات للأسر، إلاّ أنه يجب أن نكون جاهزين لتوجيه الأسر إلى مراكز أو جهات الخدمات المجتمعية والاجتماعية التي يمكنها تقديم المساعدة لهذه الأسر.

بعض المدارس تشكل شراكة مع جهات أخرى لتقديم خدمات كاملة للأسر مثل: الرعاية الصحية ، التدريب على General Educational Development (GED)، والتدريب على الوظيفة، مثل هذه المدارس غالبًا ما تسمى مدارس مجتمع الخدمات الكاملة أو مراكز مجتمع التعلّم. هناك حوالي (٥٠٠٠) مدرسة من هذا النوع في الولايات المتحدة الأمريكية. بتوفير هذه الأنواع من نظم الدعم للأسر، سنكون بوضع أفضل للعمل تعاونًا مع الأسر لتعزيز نواتج تعلّم أبنائهم (Dryfoots , 2008).

ويمكننا تحقيق حاجات الأسر باستخدام مواقع متنوعة لاجتماعات المجموعات الخاصة بأولياء الأمور. إن الاجتماع بأولياء الأمور في المراكز المجتمعية، ودور العبادة المحلية، ومطاعم الوجبات السريعة، ومحلات البقالة الكبيرة، أو حتى في بيوتهم، تصنع فارقًا لبعضهم ممن قد يكون لديهم خبرات سلبية عن بيئة المدرسة أو يشعرون بالخوف أو النفور منها. أيضًا فإنّ لقاءات الضيافة في وضعيات مريحة يختزل قضايا النقل والمواصلات بالنسبة لبعض أولياء الأمور، إذا كانت الأماكن خارج الموقع ليست معقولة، يمكن استخدام حافلات خلال ساعات ما بعد الدوام لنقل مجموعات أولياء الأمور للمدرسة للقاءات الشخصية أو اجتماعات المجموعات، ويجب تقديم الرعاية الصحية للآباء الذين يحتاجونها في الموقع. أخيرًا تذكر أن تدعو معلمي التربية الخاصة ومعلمي اللغة الإنجليزية لتعلميها لغةً ثانية لمجالس أولياء الأمور. هؤلاء المعلمون يجب أن يكونوا

جزءًا متكاملاً في هذه المناقشات. هذا التمرين يختزل عدد اللقاءات التي قد يطلب من أولياء الأمور حضورها، وتسمح بإدراك ما قيل في أثناء المؤتمر، ويرسل رسالة للآباء أن أعضاء هيئة المدرسة يعملون معًا فريقًا واحدًا.

إنَّ بناء شراكة تعاونية فعالة مع الأسر موضوع جوهري لتعظيم نواتج الطلاب التربوية، بغض النظر عن المجموعة الثقافية أو المستوى الاقتصادي الاجتماعي، فإنّ الأسر تهتم بشكل عام بالمستوى التعليمي لأبنائهم. والأمر عائد لنا نحن المربّين لإيجاد طرق للتواصل مع هذه الأسر، و بناء شراكة تربوية فعالة معها. والتعاون الفعال شيء أساس لبناء صف شامل ناجح. وباعتبارنا مربّين، فإن علينا استثمار الوقت للعمل معًا، ولنخطط، ولنقدم التدريس الذي يتناسب مع حاجات طلابنا ذوي التنوع، كما نحتاج لتذكر شمول أولياء الأمور والأسر، وأن نكون جاهزين للتفريق في العمل مع أفراد الأسر باعتبارهم أعضاء أساسيين ومهمين في الفريق.

منطلقات للتعاون

أولاً: نصائح لإيجاد وقت للتعاون مع تربويين آخرين:

تشكل الحاجة إلى الوقت الملائم للتعاون عقبة للعديد من المعلمين والمديرين لمتابعة النشاطات التعاونية، وتشمل القائمة الآتية اقتراحات لتوفير وقت للتخطيط التعاوني والمناقشات التعاونية:

١ - **اجمع بين وقت غداء عام وفترة إعداد، فالمعلمون والإداريون الذين يعملون معا ويشتركون في تناول طعام الغداء على طاولة مشتركة، يشتركون أيضًا في فترة إعداد؛ يمكنهم استثمار هذا الوقت في التعاون فيما بينهم. وعندما تُجدول هذه الفترات معًا تحصل على فترة (٩٠) دقيقة كتلة واحدة للتعاون.**

٢ - **استخدم وقت التخطيط المتوافر خارج أوقات الدوام اليومي الرسمي، وإذا ما دفعت لك مكافأة شهرية لهذا العمل، فبإمكانك عندها استثمار هذا الوقت في**

النشـاطات التعاونيـة، ويمكنـك توزيـع نشـرة مـن صـفحة واحـدة تبـيّن ملخصـاً لوقائع عملك اليومي والقرارات التعاونية المتخذة .

٣ - سـجل الوقـت المصـروف في النشـاطات التعاونيـة، وفي المشـاركة بالنشـاطات التعاونيـة يمكـن أن يعطـي خيـارات للاجتمـاع مـرة أو مـرتين شهريـًا بعـد المدرسـة (أحيانـًا مـع زمـلاء آخـرين مـن المدرسـة أو مـع زمـلاء آخـرين مـن عـدة مـدارس). لا يُدفع للمعلمين مقابل هذه الجلسات، لكن يمكن استعمال السـاعات المصـروفة في حلِّ المشكلات والتخطيط في تطوير مهني معتمد.

٤ - استخدم مدة ساعتين حرتين وقتًا للعمل التعاوني بـدلاً مـن أيـام التنميـة المهنيـة، وبدلاً من استخدام أيام التنمية المهنية لورش عمل للمجموعات الكبيرة، يمكنـك اسـتخدام فـترات السـاعتين الحـرتين خـلال العـام الدراسـي للنشـاطات التعاونيـة والتخطيط التشاركي.

٥ - في المدارس الابتدائية، يمكنـك صـرف الطـلاب قبـل (٤٥) دقيقـة، مـرة كـل أسـبوع للسماح للمعلمين بوقت تخطيط مشترك، ووقت الـ (٤٥) دقيقـة التدريسـي يمكـن أن يضاف إلى الأيام المدرسية الأخرى.

٦ - على مستوى فرق الصف السادس في المدارس الابتدائيـة، إذا كـان مطلوبـًا منـك حضور اجتماعات لمدة (٩٠) دقيقة كل أسبوع لتنسيق التدريس، والتأكـد مـن أن المربـي الخصوصـي لكـل صـف دراسـي مـُفـَرَّغ للصـف لمـدة (٤٥) دقيقـة علـى الأقـل لحضور الاجتماع لكي يضمن استهداف التعليم التعاوني.

٧ - في المدارس الأوسع يمكن أن يعمل أعضاء هيئة تـدريس الفنـون ذات العلاقـة بشـكل ممتاز مع المعلمين لتنظيم جداولهم، ولإتاحـة الفرصـة لهـم للحصـول علـى نصـف يوم للتعاون كل أسبوعين أو ثلاثة.

٨ - في المدارس الثانوية البديلة عندما تُجدول الصفوف بشكل أنموذجي من الساعة ٧:٣٠ صباحًا – ٣:٣٠ بعد الظهر، عندها يمكن للمعلمين استخدام وقت إضافي من هذا النوع من الجداول للعمل التعاوني.

٩ - استخدم البريد الإلكتروني والمواقع الإلكترونية للتواصل، ولإضافة وقت للتفاعل وجهًا لوجه، وعلى سبيل المثال، فإن باستطاعتك استخدام البريد الإلكتروني والمواقع الإلكترونية للتواصل مع فريقك بالأفكار حول التعليم التعاوني أو تبادل وجهات النظر مع معلمين آخرين حول خطط تحضير دروس سابقة على مواقع إلكترونية(مُعدَّل عن: Friend & Cook, 2007).

ثانيًا: نصائح لبناء جو من الاحترام والثقة المتبادلة مع أولياء الأمور:

١ - استخدم ألقابًا مثل: سيد، سيدة، عندما تدعو أعضاء الأسرة البالغين، وعلى الرغم من أن استخدام الاسم الأول قد يكون طريقة لبناء علاقة صداقة في بعض الثقافات، فإنه في بعض الثقافات الأخرى قد يعتبر من التحقير أو عدم الاحترام. امتنع عن مخاطبة أعضاء الأسرة البالغين بالاسم الأول إلاّ إذا دعوك هم لذلك.

٢ - احرص أن يكون تواصلك الأول مع أولياء الأمور إيجابيًّا، ويجب أن يركز تفاعلك الأول مع أولياء الأمور على شيء ما ممتع لسامعيه مثل: إنجاز الطالب، ونقطة قوة معينة لاحظتها في الطالب، أو سببًا يوضح لماذا تتطلع للعمل مع الطالب. ولكن تذكّر أن تكون مخلصًا وقل الأشياء التي تؤمن بها فقط.

٣ - خذ في اعتبارك تنظيم أحداث متوازنة للتعارف، يمكننا تخطيط حدث غير رسمي مثل: رحلة إلى منتزه محلي، أو غداء من طعام البيت، وإذا كان مثل هذا الحدث معقولاً فإنه سيساعد في إيجاد روح إيجابية، ويعطيك الفرصة لرؤية طلابك يتفاعلون مع أعضاء أسرهم، وقد يساعد أيضًا في بناء علاقة مجتمعية بين أعضاء الأسر الذين يحضرون، وعندما تخطط الحدث ضع في اعتبارك أي محددات لدى الأسر.

٤ - قم ببناء اتجاه من الثقة بين أعضاء الأسر، دع الأسر تعرف أنك تؤمن أن باستطاعتهم أن يكونوا شركاء مهمين في تربية أبنائهم أو سيكون كذلك. أعطهم كل الأسباب التي تجعلهم يعتقدون أنك تعرف أنهم يهتمون بالموضوع وأنهم أعضاء مهمون في الفريق.

٥ - استخدم لغة يفهمها أعضاء الأسرة، وتجنب استخدام اللغة التربوية عندما تتكلم معهم ، وقدم أفكارك لهم باللغة التي يتداولونها يوميًّا. لكن تجنب أن تهبط أو تتراخى بنبرة صوتك، ركز كلامك، وتعابير وجهك، ولغة الجسد التي تستخدمها، فهي غالبًا ما تنقل رسالة أوسع من الكلمات الحقيقية نفسها، ومثال ذلك أن تشرح المفاهيم التي تكون غير مألوفة لأعضاء الأسرة بنبرة الصوت التي تستخدمها عادة مع الأطفال الصغار، إذا عملت فذلك سيولد في أولياء الأمور العدوانية تجاهك، ويرسل لهم رسالة مثبطة.

٦ - استمع جيدًا لأولياء الأمور، وتذكر أن فرصتك للتعلّم من الأسر أكبر من فرصتهم للتعلّم منك، لا تكن الإنسان المسيطر على الحديث معظم الوقت في أثناء المناقشة، عندما تتفاعل مع الأسر لاستدراج التعليقات من أعضاء الأسرة. ومن المفيد أن تسأل أعضاء الأسرة مباشرة عمّا يشعرون به أو ما يعتقدونه حول موضوع معين.

٧ - احترم اهتمامات الأسر حتى عندما تشعر أن الاهتمام ليس مضمونًا لا تستبعده قبل أن تعمل محاولة صادقة تستهدف هذا الموضوع، وإذا لم يتكلم المربون مع أعضاء الأسر لأخذ اهتماماتهم بشكل جدي، عندها علينا ألاّ نتوقع من الأسر أخذ اهتماماتنا بشكل جدي أيضًا. على سبيل المثال إذا عبر أحد أولياء الأمور عن اهتماماته بأن أحد أبنائه صعب المراس، وأهملنا هذا الاهتمام لأننا نعتقد أن مستوى الصعوبة مناسب، فهذا قد يجعل الأب لا يستجيب لأي اهتمامات لدينا

لاحقًا، وبينما قد لا يكون مناسبًا الإذعان لرغبات الأسر دائمًا فان من المناسب دائمًا الاستماع لهم بعقل مفتوح، وحاول الاستجابة لحاجاتهم.

٨ - قم ببناء علاقة مستمرة مع الأسر، وتجنب التفاعل مع الأسر عندما تظهر الأزمات فقط، فمثل هذا التفاعل لا يعكس التعاون الحقيقي، وهذا يعطي إشارة للأسر أنها ستسمع منك فقط عندما ترى أن حالة المدرسة لا يمكن السيطرة عليها، أما إذا قدمنا كميات ونوعيات واسعة من التفاعلات مع الأسر قبل الأزمة، فستستجيب الأسر بشكل أكثر تفاعلية عند الأزمة.

٩ - عامل أعضاء الأسر أفرادًا، وعلى الرغم من أن من الأفضل أن تكون معلمًا للتأثيرات الثقافية عندما تعني علاقات تعاون مع الأسر، قاوم قولبة أعضاء الأسر حسب السلالة والعرق، والمنزلة الاقتصادية الاجتماعية، أو أي خصائص أخرى. لاحظ أن هناك تنوعًا أكثر داخل أي مجموعة خاصة أكثر مما هو موجود بين المجموعات المتنوعة(معدل عن: Voltz, 1994).

مصادر للتعليم التعاوني

كتب:

Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
Murawski, W. \'Y/. (2010). *Collaborative teaching in secondary schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

مقالات في الدوريات :

Honigsfeld, A., & Dove, M. (2008). Co-teaching in the ESL classroom. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 74(2), 8-14.
Murawski, W. W., & Dieker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48.
Rice, N., Drame, E., Owens, L., & Frattura, E. M. (2007). Co-instructing at the secondary level: Strategies for success. *Teaching Exceptional Children*, 39(6),12-18.
Sims, M. J. (2005). If we listen, we might just learn something: Two urban teachers and inclusion. *Focus on Inclusive Education*, 3(1), 1-8.

مصادر من أجل مشاركة الأسرة

كتب:

Allen, J. (2007).Creating welcoming schools: *A practical guide to home-school partnerships with diverse families*. New York: Teachers College Press.
Grant, K. B., & Ray,]. A. (2010).*Home, school and community collaboration: Culturally responsive family involvement*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Turner-Vorbeck, T., & Marsh, M. M. (2008). *Other kinds of families: Embracing diversity in schools*. New York: Teachers College Press.

مقالات في دوريات:

Colombo, M. W. (2006). Building school partnerships with culturally and linguistically diverse families. Phi Delta Kappan, 88, 314-318.

Matuzuszny, R. M., Banda, D. R. & Coleman, T. J. (2007). A progressive Plan for building collaborative relationships with parents from diverse backgrounds. Teaching Exceptional Children, 39 (4), 24-31.

مواقع على الشبكة العنكبوتية :

The Beach Center: www.beachcenter.org
Middle web: www.middleweb.com
Power of 2: www.powerof2.org
Blogger: www.blogger.com
Wiki spaces: www.wikispaces.com
Skype: www.skype.com

الفصل السادس

تنفيذ التقويم من أجل التدريس

في الصفوف المتنوعة هذه الأيام، يتوقع من جميع الطلاب تحقيق نواتج التعلّم المنهجية المعلنة، والمعلمون الذين يفهمون هذه النواتج. ويستطيعون تنفيذ مجموعة متنوعة من أساليب التقويم التي تطال كل طالب، ويحصلون على أكثر من وقت لمعرفة كل طالب، ومهاراته وتصرفاته وميوله. على كل حال، وكما ذكرت في الفصل الأول، فإنّ طلابنا أكثر تنوعًا من أي وقت مضى، ويبدون تحديات فريدة لكل معلمي المرحلة K-12. وعلى الرغم من اعتقادنا يقينًا أن التنوع الذي يجلبه الطلاب لمدارسنا يمكن أن يكون ثروة ومصدرًا لا يقدران بثمن للمعلمين والطلاب والمجتمع المدرسي كله، ونعرف أننا نحتاج أدوات تقويم أخرى عديدة لتحقيق الحاجات بشكل أفضل. في هذا الفصل سنناقش العنصر السادس والأخير من الإطار الشامل MMECCA ألاّ وهو التقويم من أجل التدريس، فهو يوضح طبيعة التقويم وعلاقته بتقويم الطالب، ويصف خيارات تقويم متنوعة يمكنك استخدامها في عملية التدريس، وتقديم معلومات للتدريس، وتوفير مناحي تجديدية لتقويم تعلم الطالب. لقد أثبتت هذه الأساليب فائدتها في تقويم (تعلّم الطالب) لكل الطلاب بخاصة متعلمي اللغة الإنجليزية والطلاب ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة، والطلاب ذوي الإعاقات.

يمكن أن نبدأ هذه المناقشة عن التقويم في الصفوف المتنوعة القائمة على المعايير، و مفهوم المساواة في التعليم. وهذا مارشال (Marshall, 2002) يعرف هذا المصطلح باعتباره بُعدًا للتعليم متعدد الثقافات "أي" المستند على الافتراض القائل :إن جميع الطلاب يمكن أن يتعلموا (P.25). وهو بهذا المفهوم يُضمن الفكرة القائلة :" عندما يُنفذ المعلمون عدة أساليب وتقنيات تدريسية متنوعة فإنهم سيستخدمون أيضًا مجموعة من تقنيات

التقويم ومقاييسه ليوثقوا ما تعلمه الطلاب وكيف تعلموه. ويعتقد مارشال (٢٠٠٢م) أيضا أن معرفة تعلّم كل طالب وتوثيقه شيء أساس لمساعدة المربين في تحقيق أهدافهم، وبهذا المفهوم للمساواة في التعليم سنتقدم في مناقشتنا للتقويم.

تحليل طبيعة التقويم:

عند جمع مصادر معلومات متعددة عن الطلاب واستخدامها لدفع التدريس بالمعلومات، يمكن حدوث التقويم (Vacca & Vacca, 2008). ومع الأخذ بعين الاعتبار مناخاتنا التربوية الحالية، أصبحت الاختبارات ذات الخطورة عالية القوة الموجهة للتدريس في العديد من المدارس. وهناك ميل لاستخدام البيانات المأخوذة من الاختبارات المطبقة على نطاق واسع على مستوى الولاية، باعتبارها معلومات تقويمية عن تقدم الطلاب وأيضًا باعتبارها طريقة لتصنيف المدارس، والخروج باستدلالات حول المعلمين، وتقديم حوافز للمدرسة لمرة واحدة من أجل الإصلاح (Duplass, 2006, P. 264).

هناك نوعان رئيسان من الاختبارات هما الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع، وتُقارِن الاختبارات المعيارية المرجع أداء الطالب بأداء الآخرين، وتقيس الاختبارات محكية المرجع أداء الطلاب استنادًا لمحك معين، ومثال هذه الاختبارات استخراج رخصة قيادة سيارة، واختبارات ستانفورد التحصيلية (SAT). ومثال على الاختبارات معيارية المرجع . هذا ويمكن معايرة الاختبارين كليهما بشكل يمكن الطلاب من تأديتهما تحت الظروف نفسها.

إن الاختبارات المعيارية عالية المستوى هي اختبارات معيارية المرجع، التي يكون لها هدف محدد. وتتم إعادة المعلومات المستخلصة من الاختبارات إلى المقاطعات الفردية، وتبيّن النتائج للمعلمين كيف أدى طلابهم مقارنة بمجموعة معيارية على مستوى الوطن. وفي الوضع المثالي توفر هذه الأدوات معلومات تشخيصية هزيلة نادرًا ما تساعد

المعلمين في صفوفهم. ويبيّن الشكل رقم (٦-١) خصائص الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع.

الشكل رقم (٦-١)

خصائص الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع

	الاختبارات معيارية المرجع	الاختبارات محكية المرجع
الاستخدام الرئيس	اختبار مسحي .	اختبار إتقاني .
بؤرة الاهتمام	يقيس الفروق الفردية في تحصيل الطالب.	يصف المهمات التي يستطيع الطالب إنجازها.
تأويل/تفسير النتائج	مقارنة الأداء بأداء طلاب آخرين.	مقارنة أداء الطالب بمجال تحصيلي محدد بشكل واضح.
ما يغطيه المحتوى	في الوضع المثالي يغطي حيزاً تحصيلياً واسعًا.	في الوضع المثالي يركز على مجموعة محدودة من المهمات التعليمية .
طبيعة خطة الاختبار	تستخدم قائمة مواصفات على وجه التحديد.	غالبا ما تستخدم مجال مواصفات مفضل.
إجراءات اختيار البنود	• اختيار البنود وتُرتب لتأخذ ترتيباً فعّالاً. • تُستبعد البنود السهلة.	• يشمل جميع البنود اللازمة لوصف الأمور بشكل مناسب. • لا يتم تغيير أي بنود محددة لتوسيع مجال الدرجات.
معايير الأداء	يحدد مستوى الأداء بالوضع النسبي للطالب في مجموعة معروفة (مثال: ترتيب الخامس في مجموعة من عشرين طالبًا).	يحدد مستوى إنجاز الطالب عادة بمعايير مطلقة (مثال: يتقن ٩٠٪ من المصطلحات الفنية في الاختبار).

هناك مؤشران آخران غالبًا ما يستخدمان مع الاختبارات هما: التقويم الختامي والتقويم البنائي. والاختبار التحصيلي في نهاية العام مثال على التقويم الختامي، وعلى الرغم من أن العديد من الاختبارات المعيارية المرجع ختامية في طبيعتها فإنِّ الاختبارات محكية المرجع يمكن أن تكون ختامية إذا حدثت في نهاية خبرة تعليمية (Duplass , 2006).

إن تقويم الأداء، وتقويم ملف أعمال الطالب، هما من أشكال التقويم التي يمكن أن

يستخدمها المعلمون في صفوفهم. وفي العادة تستند تقويمات الأداء للمنهج وتسأل الطلاب أن يبنوا استجاباتهم عن مهمات واقعية في الحياة الحقيقية. وأيضًا فإنّ تقويم الأداء وملف الأعمال تستند للمنهج، وتتكون من منتجات الطالب ومعلومات أخرى مجموعة عبر الزمن (Duplass, 2006). وحسبما يقول دوز Daws وسنج Sing (Duplass, 1999, 2006) هناك هدفان رئيسان للتقويم : الأول تزويد المعلمين والطلاب بمعلومات تلقي الضوء على نجاح الطلاب أو رسوبهم في عمليات التعلم، والهدف الثاني هو تزويد المعلمين بتغذية راجعة حول فاعلية التدريس (ص٢٦٣). وفي النهاية يجيب التقويم عن السؤال القائل ما مدى جودة تعلم الطلاب؟ وأوجه التقويم المصححة جيداً تكافئ ما يسميه التربويون التدريس الفعال (Gronlund, 2003, P.4) ويتصف التدريس الفعال بما يأتي:

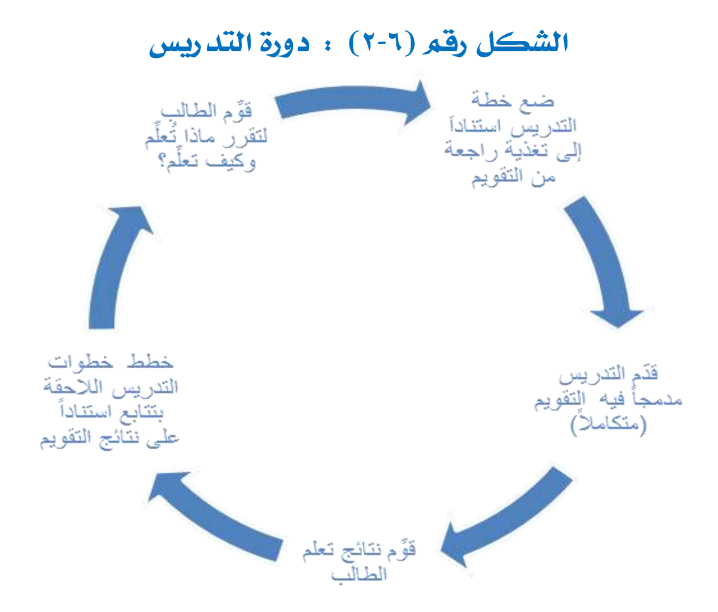
- يشمل مجموعة من نواتج التعليم المقصودة المعرفة جيداً.
- متطابق مع نواتج التعليم التي سيتم تقويمها.
- مصمم ليناسب خصائص الطالب المعني، وهو(أي التدريب الفعال) مُنصف لكل طالب.
- يقدم معلومات ذات معنى يعتمد عليها.
- يقدم للطالب تغذية راجعة مبكرة عن نتائج التقويم.
- يكشف عن نقاط ضعف الطلاب من نتائج التقويم.
- يقدم نتائج مفيدة للتقويم مناسبة: الأهداف، والأساليب، والمواد التعليمية.

استخدام التقويم لتزويد التدريس بالمعلومات:

مثاليًا يجب استخدام التقويم لتقديم معلومات للتدريس، ومعركتنا أننا نحن المعلمين نواجه معضلة اتحاد خيارات تتعلق بإشكالية التركيز إمّا على عمق التدريس وإما التركيز على اتساعه. وبتزايد الطلبات المنادية بقطع المحتوى وتقويم ما يعرفه الطلاب. يشعر العديد من المعلمين بحاجتهم للوقت لجمع معلومات عن المعرفة القبلية

للطلاب، وخبراتهم، واهتماماتهم التي يمكن أن تفيد في تقديم التدريس إليهم. نحن نعتقد أن علاقة تفاعلية موجودة بين تحسين التدريس واستخدام أدوات تقويمية متنوعة، وكلما ازدادت معرفتنا بأنواع أساليب التقويم المتعددة، كلما كان استعدادنا أفضل لاختيار أنسب إستراتيجيات التدريس المناسبة لطلابنا؛ فالتقويم ليس شيئًا يجب أن نعمله بعد التدريس، لأن عليه أن يقدم لنا معلومات قبل، وخلال، و بعد حدوث التعليم. يوضح الشكل رقم (٦-٢) كيف يوجه التقويم عجلة التدريس وفيما يأتي بعد ذلك سنناقش دور التقويم في كل مرحلة من مراحل التدريس.

الشكل رقم (٦-٢) : دورة التدريس



استخدام التقويم قبل التدريس:

أوصى جرونلند (Gronlund, 2003) أن يأخذ المعلمون بعين الاعتبار الأسئلة الآتية قبل البدء بالتدريس:

١. لأي مدى يمتلك الطلاب المهارات والقدرات اللازمة لبدء التدريس؟

٢. لأي مدى حقق الطلاب -حاليا-نواتج التعلم المقصودة من التدريس المخطط له؟(ص٥).

غالبًا ما يتأكد المعلمون من اتفاق الطلاب في المعرفة القبلية لمادة المحتوى مستخدمين اختبارات الاستعداد، حيث تساعد هذه التقويمات المعلمين في تحديد ما إذا كان لدى الطالب المهارات الأولية اللازمة للاستفادة من محتوى التدريس، وإذا لم يكن لدى الطلاب هذه المهارات فعلى المعلمين تزويد الطلاب بالخبرات التي تجعلهم جاهزين بشكل مناسب لتعلّم المحتوى. وتساعد اختبارات الاستعداد المعلمين على تحديد ما إذا كان عليهم الاستمرار في التدريس المخطط أو تطوير نشاطات تزود الطلاب بتحديات إضافية (Gronlund, 2003).

أدوات فعالة للتقويم القبلي:

مجال المحتوى المتعلق بالقراءة ومحو الأمية له إستراتيجيات عديدة في القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، والعرض التي يمكن استخدامها بطرق متنوعة (Vacca & Vacca, 2008)، على سبيل المثال لوحات (KWL) تسبر المعرفة القبلية للطلاب المتعلقة بموضوع معين أو مفهوم معين، ومنها سيكتسب المعلمون معرفة بتفكير الطلاب من خلال سؤالهم:

- ماذا يعرفون؟ What they know?،
- وما يريدون أن يعرفوا؟ What they want to know?،
- وما تعلموه؟ What they learned?.

وباستخدام هذا المنحى يستطيع الطلاب أن يحققوا التعلّم الخاص بهم. وعندما يطلب من الطلاب التفكير في هذه الأسئلة تثار دافعيتهم للتفكير في تعلّمهم بشكل أكبر وأعمق.

تساعد أدوات مثل خارطة التفكير المعلمين على تقويم كيف يمكن للطلاب تقديم تفصيلات حول موضوع أو مفهوم معين (Hyerle , 2000). وتساعد الخارطة المعلمين

على بناء أسئلة توجه تفكير الطلاب، وتسمح لهم باستخدام معارفهم الشخصية في الاستجابة بشكل هادف، والمعلمون الذين يستخدمون خرائط دائرة التفكير يكتسبون فَهماً أعمق عن المتعلمين، وعن معرفتهم ومهاراتهم. وأدلة التوقعات أداة أخرى يمكنك استخدامها مع طلابك. هذه الأدلة تعطي الطلاب نظرة مسبقة عمّا سيتعلمونه، وتعطيهم الفرصة للقيام بتوقعات حول النصوص. تشغل هذه الإستراتيجية اهتمامات الطلاب من خلال تقديم سياق مبكر للنصِّ والسماح لهم ليصبحوا مشاركين نشطين في عملية التعلّم. ويستطيع المعلمون أيضًا استخدام خرائط العناقيد Cluster maps، وعظام السمكة Fish bones ، وسلاسل الأحداث Series-of-events chains، والخرائط الذهنية Mind maps لتقويم ما يعرفه الطلاب حاليًا عن الموضوع.

وأيضًا تساعد ملامح صورة تعلّم الطالب المعلمين في اتخاذ قرارات حول ما يحتاجه المتعلمون في عملية التدريس. دراسة جريجوري (Gregory, 2005) على محاذاة ذكاءات المعلمين والمتعلمين لترسم عمليات الدماغ المرتبطة بنصف الدماغ الأيسر؛ وبناء جداول لتقويم عدد مؤثر من تفضيلات المتعلم، بما في ذلك لتقويم تفضيلات نصف الدماغ، والعديد من قوائم فحص صورة التعلم ولوحات أخرى. والعديد من هذه الجداول واللوحات يمكن تعديلها بسهولة لتصبح ملفات شخصية يمكن أن يكملها الطلاب أو يستعملها المعلمون باعتبارها قوائم فحص. كما تبين مسوحات لتفضيلات التعلّم التي تقيس العوامل البيئية والاجتماعية والشخصية التي تسهم في كيف وأين يُفضل المتعلمون أن يدرسوا.

استخدام التقويم في أثناء التدريس:

يعرف المعلمون الفعّالون كيف أن الانتظار حتى الانتهاء من تدريس الوحدة التدريسية لتقويم التعلّم ليس بذي قيمة تذكر بالنسبة للطلاب، هذا وتسمح مراقبة تعلّم الطلاب لكل من المعلمين والطلاب بفهم موقعهم في العملية. وتشمل الأشكال

التقليدية من التقويم: الأسئلة المقالية، واختبارات الإجابات القصيرة، وملء الفراغ، واختبارات الإكمال، والصح والخطأ واختبارات الاختيار من متعدد، واختبارات المقابلة (Duplass , 2006). وبديلاً للاختبارات التقليدية وما يرافقها من رهبة الصف والاختبارات التي ينتجها الطالب، والاختبارات البيتية، وأحاجي الكلمات المتقاطعة، ومسابقة الكلمات. ويستخدم العديد من المعلمين أيضًا الاختبارات الشفوية مثل فكر بصوت مرتفع، اقرأ بصوت مرتفع أو اختبار إكمال شفوي، كما يستخدمون الاختبارات الكتابية مثل الملاحظات، وقوائم الفحص، والروبريكات، والسجلات، والمجلات أو الصحف، وكراسات الرسم، وإجابات الأسئلة النمطية، وفقرات الإكمال المعدلة، ومفردات المربعات الأربعة. وتساعد أوجه التقويم العلمية هذه في التأكد مما يعرفه الطلاب ومما هم بحاجة لمعرفته حتى الآن. أدوات مثل أسلوب كورنيل Cornell Notetaking في تدوين الملاحظات يمكن أن تساعد المعلمين في تقويم كيف يأخذ الطلاب الملاحظات في أثناء المحاضرات، أو عندما يشاهدون المعلومات المرئية، و كيف يتعرفون على الأفكار الأساسية و المحورية، وكيف يدعمون التفاصيل وعلاقات السبب والنتيجة.

استخدام التقويم بعد التدريس:

تقليديًّا يستخدم المعلمون التقويم بعد التدريس ليحددوا مخرجات التعلّم لطلابهم. والعديد من إستراتيجيات التقويم-التي ناقشناها سابقا-يمكن أن تستخدم بعد التدريس؛ ومن المهم أن نتذكر ضرورة تعديل إستراتيجيات التقويم المستخدمة لتقويم تعلّم الطلاب في الصفوف الشاملة، بما يتفق وحاجات الطلاب، ويفترض أن يؤدي الطلاب دورًا نشطًا في تقويم تعلّمهم. إن أوجه التقويم الذاتي للطالب هي إحدى الطرق لتقويم التعلّم بعد التدريس، ويؤكد هرناندز شيتس (Hernandez Sheets, 2005) أن تقويم المعلم، ومهارات التقويم الذاتي للطالب تعتمدان على بعضهما، ولا يمكن فصلهما في عملية التعلّم والتعليم، وعندما يستوعب الطلاب أن تقويم نمو معرفتهم يؤدي إلى فَهم كلي أعمق لعملية التعلّم ولدافعتيهم لتحقيق النجاح، ستزداد حماستهم وهم ينخرطون في

أحداث عملية التعليم والتعلّم تدريجيًّا. والطلاب الذين يطورون مهارات ما وراء المعرفية Meta cognitive ويمارسونها يأخذون دورًا أكثر نشاطًا في عملية التعليم والتعلّم (Hernandez sheets, 2005). نحن نريد أن يطور الطلاب القدرة والرغبة في مناقشة ونقد فهمهم لهذه المعرفة واكتسابها، ويقول هرناندز شيتس (٢٠٠٥م):إنَّ من المفترض أن يصبح الطلاب ماهرين في وضع أهداف واقعية قابلة للتحقيق وإجراء تقويم موضوعي لمستوى إنجازاتهم، وعندما يراقب الطلاب تقدمهم وأداءهم، سيزداد تقديرهم لذواتهم وسيتطورون متحولين إلى متعلمين منظمين ذاتيًّا.

وضع أو تقدير الدرجات موضوع مهم آخر يجب أخذه بعين الاعتبار عند تقويم مخرجات تعلّم الطلاب، وإلى حد ما فإنِّ الدرجات مقصورة للإبلاغ عن أداء الطلاب أكاديميًّا، وعلى الرغم من أن الإصلاحات المستندة على المعايير توفر مخرجات واضحة حول المهم الذي يفترض أن يتعلّمه الطلاب والمهارات التي يحتاجونها. يرى جوسكي (Guskey, 2008) أنِّ على المربّين فحص العملية نظاميًّا، ويوصيهم بتجنب الهفوات الآتية عندما يضعون الدرجات :

- وضع درجات على الأشياء الهامشية.
- اختبار صنف واحد من أصناف خطب مناسبات الوداع أو حفلات التخرج.
- استخدام الدرجات للعقاب.
- وضع أصفار في التصحيح.
- الاستنتاج من مصادر أدلة مختلفة جدًّا لتقرير درجات الطالب.

وتهدد ممارسات من هذا النوع مصداقية الدرجات وتقوِّض معنويات الطالب، وعلى الرغم من أن هذه الممارسات قد تكون دقيقة بشكل صريح، فإننا نتعرف أنه من الصعوبة أن نبقى غير متحيّزين عند استخدامها لوضع درجات لأداء الطالب، وهناك عوامل أخرى مثل العلاقات الشخصية بين الطلاب والمعلمين، أو بين المعلمين وأولياء

الأمور يمكن أن تؤثر بشكل غير مناسب في عملية التقويم، ونحتاج نحن المعلمين لزيادة وعينا الذاتي لتجنب انحراف درجات الطالب عند تقويمه.

استخدام التقويمات مع الطلاب ذوي التنوع:

يوصي جرانت وسليتر (Grant & Sleeter, 2007) بالاعتبارات الآتية لتقويم الطلاب ذوي التنوع:

- استخدم استنتاجات من مصادر أدلة متعددة ومتوازنة في مقابل استخدام دليل من مصدر واحد.
- قوم إنجازات الطلاب استناداً لمحكات معترف بها ومؤكدة بدلاً من مقارنة إنجاز الطالب بطالب آخر .
- رجح الدليل المأخوذ من المعلمين الآخرين ومن مصادر خارجية بدلاً من الاعتماد كلياً على المصادر الخارجية.
- استخدم مدى واسعاً من المهمات المعقدة المعتمدة على النصوص التي يمكن استخدامها مع مناحي وحلول متعددة، بدلاً من استخدام فقط بنود تقويمية قصيرة تركز على المهارات، و ذات إجابة وحيدة، وغير مرتبطة بالسياق (ص ص ٢٠٧-٢٠٨).

ويقترح جرانت وسليتر (٢٠٠٧م) أيضًا أن يستخدم المعلمون التقويم الحقيقي الذي يسمح للطلاب بالانخراط في أفعال وعمليات تُشابه تقريباً المهمات الواقعية الحياتية.

إن التقويم الحقيقي يُبرز العديد من النوعيات التي تُلاحظ في القائمة السابقة، وتشجع المعلمين على المشاركة بفاعلية في عملية التقويم، وتعطي هذه الأنواع من التقويم المعلمين الفرصة للنظر عن قرب على الطالب الفرد، وتقيس نمو محتواه من خلال مقارنة أعمال الطالب بأعماله الخاصة السابقة بدلاً من مقارنته بعمل طلاب آخرين.

إن تقويم الأداء الحقيقي يُمكِّن المعلمين من تحديد مدى تحسن استيعاب الطالب لعملية التعليم والتعلّم والمحتوى، وبنظرة خاطفة يسمح تقويم الأداء لنا بتحديد مهارات الطالب بشكل سريع، على سبيل المثال إذا أردنا أن نعرف ما إذا كان باستطاعة الطلاب وضع معلومات معينة على حاسب آلي، نستطيع تزويدهم بأسئلة، ونطلب منهم القيام بعملية بحث على الشبكة، وتحديد المواقع التي ستجيب عن الأسئلة المطروحة. ولتقويم ما إذا كان باستطاعة الطلاب القراءة بطلاقة، يمكن أن نطلب منهم قراءة شيء مختار، ونستمع إليهم وهم يقرؤون. ولِفَهم كيف يعمل الطلاب لحلِّ مسائل حسابية يمكن أن نُدخلهم في نشاط التفكير بصوت مرتفع، ونستمع لـ"كيف يحلّون المسألة". في جميع هذه الحالات، وبملاحظة أداء الطالب، نكتسب حسًّا بما يستطيع أن يفعله المتعلمون، واعتمادًا على المهمة ومستوى رقيها يمكن أن نقتبس فَهم الطالب ومهارته، وعند تنفيذ مهمة لتحقيق النتاجات المقصودة لطلابنا، سنعرف ما إذا كان المتعلمون قد لبوا المعيار المطلوب.

وتعدُّ ملفات الأعمال نوعًا آخر من التقويم الحقيقي الذي ينفع لجميع الطلاب، وملفات الأعمال مهمة بشكل خاص لتوثيق نمو تعلّم الطلاب ذوي التنوع، وتعرض ملفات الأعمال مجموعة هادفة من أعمال الطالب تبين تقدم قدرات الطالب ومهاراته، ويمكن بناؤها باستخدام روبرك مناسب ومن ثمَّ حفظها في نسخة ورقية مجلدة أو نسخة إلكترونية، وعندما يعمل الطلاب على وضع هدفهم من ملف الأعمال، ويضعون الخطوط العريضة لمحتوى ملفات أعمالهم، ويبنون محطات لاختبار عينات أعمالهم وتقويم هذه العينات، وبهذا فإنهم وبشكل تلقائي ينهمكون في مهارات التفكير في المستويات العليا مثل: التحليل والتركيب والتقويم. لم تصمم ملفات الأعمال لمقارنة الطلاب الواحد في مقابل الآخر أو ليتباروا فيما بينهم، وبدلاً من ذلك يجب أن تقدِّر العملية جميع الطلاب، وأن تشجعهم ليكونوا متعلمين مفكرين، وتسمح ملفات الأعمال للمعلمين والطلاب بالتركيز على كيف يصلون لأهدافهم، وتعطي المعلمين انطباعًا كليًّا وإيجابيًّا عن

طلابهم. وبعيداً عن هذه الاقتراحات العامة، تُقدم المناقشة الآتية السياق التاريخي والمبرر لتقديم تعديلات للطلاب ذوي الإعاقات ومتعلمي اللغة الإنجليزية، وتشمل تعديلات خاصة يمكنك تنفيذها في غرفة صفك.

إعادة التفكير والتقويم في "كيف نقدم التعديلات" للطلاب ذوي الإعاقات:

إن العبارة (العدل لا يعني المساواة دائماً) تجعلنا نفكر في السؤال الآتي:"ما التضمينات التي يحملها هذا التوكيد ليّ ولطلابيّ؟ ".

يَعرف العديد من معلمي التربية الخاصة-وبشكل مباشر-مدى صدقية هذه العبارة، على كل حال، عندما وصلت القرارات الرسمية كان معلمو التربية الخاصة يقوِّمون كل طالب من ذوي الإعاقات بدقة، وقد بنوا مؤشرات تربوية للسلوكات الاجتماعية، والعقلية، والجسدية لكل طالب. وقد نسَّقوا كل هذه المؤشرات مع برنامج التعليم المُفرَّد (IEP)Individualized Education Program **لكل طالب، وضمنوا أن جميع المعلمين والطلاب قد استوعبوا حاجات الطفل. بينما كان لدى معظم معلمي التعليم العام قصور في التدريب وفهم مجال تقويم الطلاب ذوي الإعاقات، ويرجع ذلك لبرامج تعليم المعلمين أو تنميتهم مهنياً. ومن المحتمل أن يعطوا جميع الطلاب اختبارات متشابهة وبالأسلوب نفسه، ومن ثم يسجلون النتائج ببساطة. إنَّ تقويم جميع الطلاب بالشكل نفسه يُحتمل أن يؤدي إلى منحنى جرسي مُعدَّل، حيث سيكون أداء بعض الطلاب رائعاً، بينما سيكون أداء آخرين حول المعَّدل، والبعض لن يكون أداؤهم جيداً أبداً.**

تاريخياً كان تعليم الطلاب وتقويمهم في وسط المنحنى الجَرسَي(منحى التوزيع الطبيعي)، وكان ذلك هو الممارسة السائدة في سلوك معلمي التعليم العام. على كل حال، بتقديم مفاهيم مثل الذكاءات المتعددة في نظرية هوارد جاردنر(Howard Gardner, 1999, 2006)**، وأفكار كارول توملنسون** (Carol Tomlinson, 1999) **حول التدريس المايز، دُفع المعلمون وبشكل عاجل لإعادة النظر في انسجام معتقداتهم وقيمهم حول المساواة والتقويم مع هذه الأفكار**

التدريسية الجديدة. ولقد رحَّب العديد من معلمي مرحلة الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية بهذه المفاهيم الجديدة، وعملوا من أجل كسب فَهم شمولي حول" كيف يتعلم الطلاب؟ وكيف يمكن حفزهم للتفوق؟". وعلى العكس من ذلك كان التقويم الهرمي والتميّز الفردي في بعض المدارس الثانوية متجذريْن في ثقافة المدرسة، وبالتالي كان قبول الأفكار الجديدة فيها مختلفاً تماماً. وبينما أبدى بعض المعلمين تعاطفاً تجاه مفهوم المساواة إلاّ أنهم كانوا متشككين حول كيف، وما إذا كان مفهوم "العدل لا يعني المساواة دائمًا" سينجح في ظروف صفوفهم.

لقد أجبرت التضمينات الرسمية، والأفكار التدريسية العديد من معلمي التعليم العام على إعادة التفكير في تقويماتهم التقليدية وممارساتهم في التصحيح وتقدير الدرجات، فقد شعر بعض المعلمين بعدم عدالة تكليفهم بإجراء التجهيزات والتعديلات اللازمة، وبدون شك في تساءل العديد من العلمين "ماذا سيظن والدا بيلي Billy إذا عرفا أن سام Sam سيحظى بمزيد من الوقت لإجراء اختباراته؟ "، أو ماذا ستظن سونيا Sonya عندما تأخذ فيكتورز Victors لعبة صندوق الكلمات Word Box لكي تجيب عن الأسئلة ولكنها لم تجب؟

إعادة التفكير والتقويم في "كيف نقدم التعديلات" لمتعلمي اللغة الإنجليزية:

التشريعات الرائدة، والنمو السريع في أعداد الأقليات، أجبرت معلمي التعليم العام على إعادة تقـــــويم "كيف يعلمون متعلمي اللغة الإنجليزية". في لو. ف. نيكولز Lau. V. Nichols حكمت المحكمة العليا في الولايات المتحدة الأمريكية بأن لدى الطلاب الذين يتكلمون اللغة الصينية في مدارس كاليفورنيا، الحق الدستوري في "تلقي التدريس بلغة يفهمونها" بغض النظر عن إتقانهم اللغة الإنجليزية (Marshall, 2002, P.135). ولقد استند هذا الحكم على حالة بارزة تتعلق ببراون Brown ضد مجلس التعليم (١٩٥٤م). لقد جادل المتهمون في الحالتين كلتيهما أن المدارس تنتهك المادة القانونية التي تنص

على"الحماية المتساوية" من التعديل الرابع عشر، حيث لم تقدم المدارس في الحالتين للطلاب فرصًا تعلّمية متساوية.

وقبل مساقات التطوير المهني الحديثةلم يستوعب معظم معلمي التعليم العام أنَّ متعلمي اللغة الإنجليزية يتواصلون في الصف بشكل مختلف أكثر مما هو الحال عندما يتواصلون مع أقرانهم في الملعب. واعتَقدَ العديد من المعلمين أنه إذا بدا أن طلابهم متعلمي اللغة الإنجليزية يمتلكون مهارات تحدث بالإنجليزية فإنهم قد تسلحوا بها لتمكنهم من معالجة لغة محتوى بالغ التعقيد في الصف. على كل حال، كان العديد من متعلمي اللغة الإنجليزية قادرين على التواصل عرضيًّا، وبشكل غير رسمي فقط في المستوى الرئيس لمهارات التواصل "البين– أشخاص" Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) إذا ما قورن بمستوى جدارتهم باللغة الأكاديمية المعرفية(CALP) للتواصل المطلوب لاستيعاب اللغة الأكاديمية الرسمية والنصوص(لمزيد من الشروحات المفصلة حول اكتساب المعلمين اللغة الإنجليزية انظر: Hakuta, Butler, & Witt, 2000. in: Garcia, 2003). في العديد من الحالات المشابهة، كان لدى متعلمي اللغة الإنجليزية مستويات عالية من الإجهاد لأنهم كانوا يحاولون معًا تعلّم الإنجليزية وتطوير إتقانهم لكتابتها والتحدث بها وتعلّم مصطلحات مرتبطة بالمحتوى. ولقد أشار هاكوتا وزملاؤه(Hakwta, et., al., 2000) أن متعلمي اللغة الإنجليزية يحتاجون من ٤-٧ سنوات لاكتساب اللغة الأكاديمية، بينما قال جارسيا (Garcia, 2000) إن الطلاب قد يحتاجون (١٠) سنوات لاكتساب اللغة الأكاديمية اعتمادًا على درجة إتقانهم للغة الأم.

ستقدم الأقسام الآتية تعديلات خاصة يمكنك استخدامها في صفك مع متعلمي اللغة الإنجليزية والطلاب ذوي الإعاقات.

تنفيذ التعديلات التقويمية على الطلاب ذوي الإعاقات:

أكثر مجالات التعديلات قبولاً للطلاب ذوي الإعاقات تتمثل بما يأتي:

١. العرض أو التقديم: يمكن أن يعطي المعلمون الطلاب نصًّا مكتوبًا بطريقة برايل أو نصًّا مطبوعًا أو نصًّا مُكبرًا، او تعويدهم على القراءة بصوت عالٍ، تقديم إشارات أو تلميحات تفسيرية، وتوضيح الاتجاهات للطلاب.

٢. المواد والتجهيزات: يمكن أن يُعطي المعلمون الطلاب أدوات بمُكبِّرات إضافية، أو دعم الدرس بكاسيتات صوتية أو فيديوية، وآلات حاسبة، أو عدسات مكبرة.

٣. التوقيت والجدولة: يمكن أن يُعطي المعلمون الطلاب مزيدًا من الوقت، وتمديد اختباراتهم لأيام متعددة أو تحديدها في أيام يفضلها الطلاب، أو السماح للطلاب بأخذ فترات استراحة متعددة.

٤. الاستجابة: يمكن أن يحصل المعلمون على استجابات الطلاب -ذوي الإعاقات- للواجبات باستخدام الحاسب الآلي أو بوساطة كتبة (ناسخين) أو بوساطة مدققي التهجئة.

٥. وضعيات التقويم: يمكن للمعلم إدارة التقويم بحيث يكون فرديًّا للطالب، أو في مجموعة صغيرة أو في غرفة اختبار منفصلة أو في بيت الطالب (Mastropieri & Scruggs, 2007). ويمكنك تعديل صيغة الاختبارات مرجعية المحك للطلاب باستخدام الاقتراحات الآتية:

١. بنود صح – خطأ:
- دوِّن الكلمات الصحيحة والكلمات الخاطئة.
- تجنب استخدام السالب المزدوج أو تأكيد الكلمات السالبة من خلال كتابتها بخط غامق أو بوضع خط تحتها.

٢. اختبارات الاختيار من متعدد:
- قلل عدد الاختيارات (البدائل).
- قلل عدد الاختيارات المُركبة (مثال: أ و ب ولكن ليس ج).

- اسمح للطلاب أن يكتبوا إجابتهم مباشرة على الاختبار.

٣. الأسئلة ذات الإجابات القصيرة:

- اسمح للطلاب بوضع دائرة على الإجابة الصحيحة بدلاً من ملء فراغ.

٤. الأسئلة المقالية:

- صف بوضوح ما تريد رؤيته في إجابة الطالب المقالية، وقدِّم إرشادات تبيّن كيف يجب أن تُنظَّم الإجابة (Mastropieri & Scruggs, 2007, P.227). كما يمكنك تعديل إجراءات تقدير الدرجات أو التصحيح، أو أن تعطي درجات للإجابات غير الصحيحة التي تدل على وجود بعض المعرفة لدى الطالب.

تنفيذ تعديلات التقويم لمتعلمي اللغة الإنجليزية

أوصى جارسيا (Garcia, 2003) باستخدام أشكال تقويم بديلة لتقويم متعلمي اللغة الإنجليزية مثل: قوائم الفحص (Checklists)، سلالم التقدير (Rating Scales)، اختبارات كلوز (Cloze Tests)، ملفات الأعمال (Portfolios)، الإعادة الشفوية والكتابية (Oral & Written Retells)، والكتابة الرسمية (Formal Writing) التي تعالج وتلبي حاجات تطور لغة الطلاب.

يمكن أن تساعدك أداة التقويم الذاتي التي يبينها الجدول رقم (٦-٣) في تقويم الممارسات التي تستخدمها لمساعدة متعلمي اللغة الإنجليزية على تطوير لغتهم الأكاديمية الرسمية، واستيعاب النص. وقد أوصى أريزا (Ariza, 2006) ودياز-ريكو (Diaz-Rico, 2004) بالتعديلات التقويمية الآتية باعتبارها نصائح لمعلمي اللغة الإنجليزية:

- اسمح للطلاب بأخذ وقت كافٍ للتفكير في إجابة الأسئلة.
- اسمح للطلاب بأخذ وقت إضافي زيادة عن الإطار الزمني المقرر في تعليمات الاختبار.

- زَوِّد الطلاب بقواميس باللغة الإنجليزية وبلغتهم الأصلية.
- اطلب المساعدة من معلم ثنائي اللغة أو معلم لغة إنجليزية للناطقين بغيرها (ESOL) for English Speakers of other Languages عندما تختبر الطلاب.
- اترك للطلاب خيار تلقي مساعدة إضافية في وضعية أخرى خارج صفهم.
- اقرأ تعليمات الاختبار باللغة الأصلية للطالب.
- استبق الموقف وخصص شخصاً سواء من المدرسة أو من خارجها ليترجم تعليمات المهمة بحيث يجعلها واضحة للطلاب.
- استخدم مجموعة متنوعة من المواد البصرية مثل: الرسوم، والرسوم الكاريكاتورية، والرسوم البيانية، وغير ذلك من الرسوم التمثيلية لتساعد الطالب على الفهم.

الشكل رقم(٦-٣)

أداة تقويم ذاتي للمعلم في التدريس وصولاً للكفاءة المعرفية في اللغة الأكاديمية

(CALP) Cognitive Academic Language Proficiency

لمتعلمي اللغة الإنجليزية.

نشاطات قبل التدريس				
م	الفقرات	عادة	أحيانًا	نادرًا
١.	هل نشاطاتي مثيرة للدافعية؟			
٢.	هل أُنشط المعرفة السابقة للطلاب أو أبني عليها؟			
٣.	هل أقدم للطلاب نصوصًا معرفية خاصة؟			
٤.	هل أربط القراءة بحياة الطلاب؟			
٥.	هل أُدرِّس الطلاب معاني المفردات مسبقًا؟			
٦.	هل أُدرِّس الطلاب المفاهيم مسبقًا؟			
٧.	هل أشجع الطلاب على التساؤل وتوقع النتائج، ووضع الأهداف؟			

٨.	هل أسمح للطلاب باستخدام لغتهم الأم؟			
٩.	هل أنظر للطلاب ومجتمعهم باعتبارهم مصادر ؟			
١٠.	هل أقترح للطلاب إستراتيجيات ليستخدموها ؟			
	خلال النشاطات القرائية			
١.	هل أسمح للطلاب بالقراءة الصامتة؟			
٢.	هل أقرأ للطلاب؟			
٣.	هل استخدم القراءة الموجهة مع الطلاب؟			
٤.	هل أسمح للطلاب بالقراءة الشفوية؟			
٥.	هل أعدّل النصّ الذي يقرأه الطلاب ؟			
	نشاطات ما بعد القراءة			
١.	هل أناقش جوانب النص مع الطلاب ؟			
٢.	هل أشجع الطلاب على مناقشة النص؟			
٣.	هل أبني روابط بين النص والطلاب والعالم ؟			
٤.	هل أُضمِّن الكتابة في نشاطات ما بعد القراءة؟			
٥.	هل أُضمِّن نشاطات ما بعد القراءة عناصر مسرحية؟			
٦.	هل أُضمِّن نشاطات ما بعد القراءة عناصر فنية، ورسوماً، وعناصر غير لفظية ؟			
٧.	هل أشجع الطلاب على تطبيق ما قرأوه وأن يعملوا نشاطات أبعد ؟			
٨.	هل أعيد تعليم المفاهيم التي لم يفهمها الطلاب؟			

معدل عن :

Graves, M,F., & Fetzgeroid, J.(2003).Scaffolding Reading Experiences for Multilingual Classrooms In G,G, Garcia(Ed.) English Learning :Reaching the Highest Level of English Literacy(p.102). Copyright 2003 by the International Regional Association, www.reading.org.

بدون شك، فإن الاختبار جزء تكاملي من دائرة التدريس، فبدون تقويم قوي لا نستطيع تحديد ماذا نُدَرِّس أو كيف نُدَرِّس، كما لا نستطيع تحديد درجة جودة التدريس أو مقدار تعلم طلابنا. وبطرق عدة يضيء التقويم مساراتنا التي نسلكها في رحلة التدريس، وبدون تقويم سنضيع.

مصادر للتقويم

كتب:

Blaz, D. (2008). *Differentiated assessment for middle and high school classrooms*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Sal end, S. J. (2009).*Classroom testing and assessment for ALL students: Beyond standardization*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Thurlow, M. L.,Elliott,). L., &Ysseldyke,].E. (2003). *Testing students with disabilities: Practical strategies for complying with district and state requirements*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Ysseldyke, J., & Algozzine, B. (2006). *Effective assessment for students with special needs. A practical guide for every teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Edgemon, E. A., Jablonski, B. R., & Lloyd, J. W. (2006). Large-scale assessments: A teacher's guide to making decisions about accommodations. *Teaching Exceptional Children*, 88(3), 6 -11.

Rieck, W. A., & Wadsworth, D. E. (2005). Assessment accommodations: Helping students with exceptional learning needs. *intervention in School and Clinic*, 41, 105-109.

Rogers, C., & Helman, L. (2009). One size does not fit all: How assessment guides instruction in word study with English language l earners. *The New England Reading Association Journal*,44(2), 17-22.

Salend, S.). (2009). Technology-based classroom assessments: Alternatives to testing. *Teaching Exceptional Children*, 41(6), 48-58.

Siegel, M. A., Wissehr, C., & Halverson, K. (2008). Sounds like success: A framework for equitable assessment. *The Science Teacher*, 75(3), 43-46.

Willner, L. S., Rivera, C., & Acosta, B. D. (2009). Ensuring accommodations used in content assessments are responsive to English language learners. *The Reading Teacher*,62, 696-698.

الفصل السابع

وضع الأمور جميعها معًا

إن إدخال جميع الأفكار التي ناقشناها في هذا الكتاب إلى صفك قد يبدو شاقًّا في البداية، على كل حال فإنّ أخذ العملية خطوة خطوة سيكون مع الزمن أسهل بشكل كبير من محاولة تنفيذ جميع الأفكار مرة واحدة. في هذا الفصل سنضع عددًا من الخطوات المهمة التي قد تريد أخذها بعين الاعتبار كلما تقدّمت إلى الأمام – وعندما تبدأ هذه الرحلة، خذ بعين الاعتبار الأشياء الثلاثة الآتية ابتداءً :

- اعرف المحتوى .
- اعرف طلابك .
- اعرف نفسك .

اعرف المحتوى:

لا تُغفل أهمية معرفة المحتوى؛ فبينما يكون من الضروري أن تفهم معايير المحتوى لمستويات مرحلتك الدراسية، ومجالات المحتوى، إلاّ أن هذه المعرفة وحدها لا تكفي؛ فتعليم معلومات جديدة لشخص آخر، بخاصة المتعلمين الذين يشقّون طريقهم بصعوبة، يتطلب أن تكون لدينا معرفة عميقة وواسعة بالمحتوى. على سبيل المثال، إذا كنت معلمًا للرياضيات، لا يكفي أن تعرف كيف تُطبّق حلولاً حسابية معينة. بل عليك أيضًا أن تعرف لماذا تنجح هذه الحلول، وأن تكون قادرًا على شرحها بطريقة يفهمها طلابك، وعليك أيضًا أن تنتبه للفجوات المفهومية والمفاهيم الخاطئة الشائعة التي غالبًا ما تُعرقل المتعلمين البسطاء. وكما نُوقش في الفصل الرابع يجب أن يكون المعلمون أيضًا قادرين على تحديد الأفكار الكبرى أو الموضوعات الرئيسة المُضمنة في المحتوى، ويجب أن يعرف المعلمون كيف يشرحون للطلاب كيف أن الأفكار الكبرى في

المجالات المتنوعة للموضوع تكون مرتبطة ببعضها، كما يجب أن يعرفوا كيف يخبرون الطلاب لماذا يستحق المحتوى أن يعرفوه، وأن تكون لديهم المقدرة على تقويم المحتوى من مناحي مختلفة. على سبيل المثال إذا كنت معلماً للتاريخ وتُعلّم وحدة حول الحركة نحو الغرب في الولايات المتحدة الأمريكية، ستحتاج إلى مشاركة طلابك في كيف أثارت هذه الفترة عواطف مختلفة لدى ساكني الحدود والأمريكان الأصليين. كما تحتاج أيضاً أن تضع في الاعتبار المحتوى لجميع مستويات المرحلة الأعلى والأدنى من المستوى الذي تُعلّمه. وتحتاج أيضاً إلى المعرفة الأولية والمهارات اللازمة التي بُني عليها محتوى مرحلتك الدراسية إضافة للمعرفة والمهارات التي ستدعمها لاحقاً.

إضافة إلى امتلاك معرفة عميقة وواسعة بالمنهج المقرر، يجب أن يعي المعلمون الجوانب المهمة التي يغفلها المنهج، وفي مجال التعليم متعدد الثقافات غالباً ما تُغفل تلك الجوانب، وعلى الرغم من ذلك فهو مهم جداً في الصف الشامل. وقد رأى ستايل (Style, 1996) أن المنهج يجب أن يخدم نافذةً ومرآة للطلاب؛ نافذة لعالم مختلف عن عالمهم الخاص، ومرآة تبرز صورتهم. كما أن الطلاب يتعلمون أكثر عندما يمكنهم رؤية أنفسهم في المنهج. وبدمج مفاهيم الثقافات المتعددة في الصف، يكون المنهج أفضل انعكاساً (صورة) لمجموعات الطلاب ذوي التنوع التي تملأ مدارس هذه الأيام ويحتاج المعلمون أيضاً إلى معرفة مفاهيم الثقافات المتعددة.

اعرف طلابك:

لا تستطيع أن تُعلّم طلابك بفاعلية إذا لم تعرفهم؛ علينا أخذ الوقت الكافي لتعلّم أين يقف كل طالب في خط المعرفة والمهارات لكل وحدة نُعلّمها، والبحث عن مصادر قد يحتاجها الطلاب خارج المنهج التقليدي. ناقشنا في الفصل الرابع أن بعض الطلاب قد يكونون بحاجة إلى تعلّم إستراتيجيات تعلّم كيف يتعلمون أو تعلّم إستراتيجيات إدارة الذات. وللتقدم بالطالب على خط المهارات بسرعة، يحتاج المعلمون إلى

معرفة كيف يتعلّم كل طالب بصورة أفضل، وما المواد التدريسية الأفضل لتيسير تعلمهم (انظر الفصل الثاني المتعلق بالمواد التدريسية، والفصل السادس المتعلق بإستراتيجيات التقويم التي تدعم تعلم الطلاب ذوي التنوع).

وإضافة إلى معرفتك لطلابك أكاديميًّا، من المهم أن تفهم مَنْ هم كأفراد خارج الصف.إن معرفة نقاط قوة طلابك، وميولهم، وخبراتهم الحياتية، يُساعدك في تخطيط التدريس الذي يربط طلابك بالمحتوى. في الفصل الخامس أبرزنا أهمية فَهمك، لمجتمع طلابك، وأُسرهم، وآبائهم، وقدمنا إستراتيجيات لجمع معلومات عن أولياء الأمور والأُسر.

اعرف نفسك:

إضافة لمعرفتك بالمحتوى وبطلابك، يجب أن تعرف نفسك أيضًا، ونقاط قوتك، وحاجاتك، وخصائصك التعليمية. يمكن أن تبدأ بسؤال نفسك الأسئلة الآتية:

- هل أمتلك معرفة عميقة بالمحتوى؟
- هل أمتلك المعرفة حول مفاهيم تعدد الثقافات التي يجب أن تُدمج في الصف؟
- هل أعرف نقاط قوة كل واحد من طلابي، وحاجاته، وخصائصه التعلّمية؟
- هل أعرف كيف أُقوّم؟ وكيف استخدم المواد التدريسية التي ترعى المتعلمين ذوي التنوع (مثال: التقنية الداعمة، أو مادة تعدد الثقافات)؟
- هل استخدم أساليب تدريسية ترعى المتعلمين ذوي التنوع (مثال:الذكاءات المتعددة، أو التعلم التعاوني)؟
- ما نوع مناخ التعلّم الذي بنيته في الصف؟
- هل أنا قادر على العمل بفاعلية مع المعلمين الآخرين وأولياء الأمور لتلبية حاجات المعلمين ذوي التنوع؟

- **ما التصرفات أو السمات الشخصية التي أمتلكها التي قد تُيسّر دمج المتعلمين ذوي التنوع في صفي (مثال: المرونة، الصب، أو الرغبة في عمل الأشياء بشكل مختلف).**

دعنا نلقي نظرة على كيف تتكيف السيدة/ هاريس Harris وهي معلمة بخبرة (٢٥) سنة في التعليم – للتغيير في مدرستها.

السيدة/ هاريس معلمة علوم للصف السادس في مدرسة الأمل المتوسطة، وهي مدرسة متنوعة ثقافيًا ولغويًا، وتخدم الطلاب القادمين من خلفيات متوسطة وذات الدخل المنخفض. والسيدة/ هاريس كما ذكرنا معلمة منذ (٢٥) سنة، والتي توصف بأنها جادة وليس لديها وقت تمضيه في الكلام الفارغ، ونادرًا ما ترعى التغيير. وهي مربية ملتزمة، وتحظى باحترام الإداريين المؤسسين والطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمين الآخرين. وتمتلك السيدة/ هاريس معرفة ممتازة بالمحتوى في مجال العلوم، وتُفضّل أسلوب المحاضرة للمجموعة كلها، وجهّزت مجموعة من المحاضرات التفاعلية، المنظمة جيدًا، وغنية المحتوى، ومثيرة للإعجاب، وتلتزم بمعايير تعلّم وسلوك عالية في صفها. وبينما يرتقي العديد من الطلاب لهذه المعايير، هناك كثيرون غيرهم لا يلتزمون بها، وقد أصبح هذا الواقع مصدر قلق كبير للسيدة /هاريس. وبتشجيع من المنطقة التعليمية تتقدم مدرسة الأمل المتوسطة إلى الأمام شاملةً المزيد من الطلاب ذوي التنوع في غرفها الصفية. وفي الربيع مع نهاية السنة الدراسية أعلن المدير مجموعة من حصص التدريب والتخطيط التي تركز على إدخال وإدماج المزيد من الطلاب ذوي الإعاقات في صفوف التعليم العام من خلال أنموذج التعليم التعاوني. كذلك سيتمُّ دمج الطلاب متعلمي اللغة الإنجليزية (ELL) في صفوف التعليم العام بدعم من معلمي (ELL). ولم تكن السيدة/ هاريس متحمسة إطلاقًا لخطوات مدرسة الأمل المتوسطة نحو التوسع في أنموذجها للتعليم الشامل.

وعلى الرغم من نقاط القوة العديدة لدى السيدة/ هاريس، ومثل جميع المعلمين فإن لديها العديد من المجالات التي تحتاج للتغيير نظرًا لتطور مهمات التعليم. وبشروع السيدة/ هاريس في التحول إلى معلم أكثر شمولية لابدلها من أن تعيد تقويم نقاط قوتها وحاجاتها. يشمل الشكل رقم(٧-١)مجموعة من أسئلة التفكير والتأمل التي يمكن أن يستخدمها المربّون لتوجيههم في عملية تقويم مهاراتهم.

عندما تكون مهتمًا بنقاط قوتك، وحاجاتك، وخصائصك التعليمية، سيساعدك ذلك في تعرّف المجالات التي يمكن أن تكون فيها مصدريًّا (أي مصدرًا للخبرة) بالنسبة لزملائك. وبالمثل فإن امتلاكك لهذه المعرفة سيسمح لك أيضًا بتحديد المجالات التي تحتاج فيها لمزيد من الدعم والمساعدة.

الشكل رقم (٧-١)

أسئلة تأمل للمعلمين

مستخدمًا التدريج الخماسي(١= لا أوافق بشدة، ٢= لا أوافق، ٣= لم أقرر، ٤= أوافق، ٥= أوافق بشدة)، درّج البنود الآتية:

م	الفقرة	١	٢	٣	٤	٥
١	أمتلك معرفة عميقة وواسعة بالمحتوى الذي أعلّمه.					
٢	أعرف محتوى إضافيًّا يمكن أن أحتاج لدمجه بالمنهج (مثل: مفاهيم ثقافية، أو إستراتيجيات تعلّمية).					
٣	أعرف موقع كل طالب من طلابي على سلسلة المعرفة والمهارات التي ستُعلّم.					
٤	أعرف كيف يتعلّم كل طالب من طلابيّ بشكل أفضل.					
٥	أعرف اهتمامات كل طالب من طلابيّ وخبراته الحياتية.					
٦	أعرف عن أُسر طلابيّ ومجتمعاتهم.					
٧	استخدم أساليب تدريسية متنوعة لأراعي مختلف المتعلمين (مثل: المنظمات البصرية، الذكاءات المتعددة ، التعلّم التعاوني، الدروس ذات المستويات، أو مراكز التعلّم).					

٨	لأراعي الطلاب ذوي التنوع استخدم مواد تدريسية متنوعة مثل: (التقنية الداعمة، مواد تستند للإنترنت، أيبودات، مُشغلات MP3 ، مواد ثنائية اللغة، ومواد للثقافات المتعددة).					
٩	لقد أوجدتُ أخلاقيات صفية شاملة تساعد جميع الطلاب.					
١٠	استخدام إستراتيجيات لإدارة السلوك تساعد جميع الطلاب على احترام الفروق الفردية.					
١١	أستطيع أن أتحرك بطلابيّ على سلسلة المهارات وأساعدهم على إتقان المعايير المقررة من الولاية أو المدرسة.					
١٢	أدمج بالمنهج محتوى إضافيًّا يرعى حاجات الطلاب ذوي التنوع (مثال: مفاهيم الثقافات المتعددة، وإستراتيجيات التعلّم).					
١٣	أنخرط بفاعلية في أدوار تعاونية مع المعلمين الآخرين للارتقاء بالنجاحات التربوية للمتعلمين ذوي التنوع (مثل: استخدام التعلّم التعاوني في حلِّ المسائل تعاونيًّا).					
١٤	أعمل بفاعلية مع أولياء الأمور وعائلاتهم للرقي بالنجاحات التربوية للطلاب ذوي التنوع.					
١٥	استخدم مهمات او واجبات لتحديد ماذا أُعلم وكيف أُعلم .					
١٦	استخدم إستراتيجيات مهمات متنوعة لتقويم تعلّم الطلاب (مثل مهمات تستند على المشاريع، نشاطات أدائية، مهمات ملف أعمال الطالب ، مهمات التقويم الذاتي).					
١٧	أُعدِّل المهمات وأُكيّفها بالشكل المناسب.					

تقديم التدريس لطلابك:

عندما تشعر بالارتياح لمعرفتك بالمحتوى وطلابك ونفسك، يمكنك البدء في التركيز على تقديم التدريس، وبدلاً من أن تحاول عمل تغييرات جذرية وفجائية في هذا المجال استخدم منحى أكثر فائدة. تقدم المناقشة الآتية أفكارًا لإعداد مسرح التدريس، واختيار أساليب التدريس والمواد، وإعادة تقويم إستراتيجيات التدريس وتكييفها.

التخطيط للتدريس وإعداد المسرح له:

إن تصميم البيئة المادية للصف خطوة أولى مهمة لإعداد المسرح للتدريس، وإذا كانت بداية العام الدراسي، وأنت منفتح على تغييرات أكثر جذرية في صفك، خذ بعين الاعتبار بعض الاقتراحات الواردة في الفصل الثالث مثل: جرّب أشكالاً متنوعة لترتيبات المقاعد، أو اسمح للطلاب بالإسهام في وضع قواعد للصف. أما إذا كنت في الجزء الثاني من العام الدراسي ولا تريد إجراء تغييرات رئيسة في البيئة المادية للصف، ابدأ بوضع صور أكثر تنوعاً أو مواد أو بنود تعبر عن التنوع الثقافي واعرضها على لوحات العرض. وكما أشرنا في الفصل الثالث يجب أن يرى جميع الطلاب أن البيئة المادية للصف تُبرزهم جميعاً.

ويسمح لك تنظيم البيئة المادية للصف بالاستثمار الفاعل لأساليب التدريس التي تستخدمها غالباً، وتُيسّر تفاعلاتك مع طلابك، وطبعاً فالترتيب المادي هو مجرد جانب واحد من بيئة الصف. وباعتبارنا معلمين، نحتاج أن نُفكر في مناخات الصف كلها وأخلاقياتها.

يلقى الفصل الثالث الضوء على جوانب مهمة تتعلق ببناء مناخات صفية فعّالة مثل إدارة السلوك، وأنماط التفاعل، والاستجابة للتنوع. مرة أخرى من السهل أن تعمل تغييرات مهمة في هذه العناصر في بداية العام الدراسي أو بعد فترة انقطاع طويلة.

اختيار أساليب التدريس وطرائقه ومواده:

سيعتمد اختيار أساليب التدريس ومواده على مَنْ هم الطلاب، وما الذي سيُعلّم، والنمط التدريسي الخاص بك، ومستوى ثقتك بأساليب التدريس ومواده المتنوعة.

وسيكون من الصعوبة بمكان أن تحاول إجراء تغييرات جذرية في أساليبك التدريسية بين عشية وضحاها. وإذا كنت معلماً محنكاً مثل السيدة/ هاريس، قد تبدأ مع المجموعة كلها بأسلوب المحاضرة بشكل مثير بدلاً من الاستخدام الفوري لخطط

دروس المستويات، كما يمكنك التفكير في تطوير محاضرات قوية تركز على الأفكار الكبرى (انظر الفصل الرابع)، ودعم المحاضرات بمنظمات بصرية، دمج الذكاءات المتعددة في خطط الدروس (أنظر الفصل الأول)، وتعزيز المنهج بكتب صوتية، ومحركات MP3 ، ورحلات افتراضية (انظر الفصل الثاني). وإذا كانت مدرستك تتجه لإدخال نماذج أكثر شمولية إلى الصف، عندها قد تبدأ بالتخطيط للقاءات تعلّم تعاوني مع معلمي التربية الخاصة، والمتعلمين المتعاونين أو الأخصائيين في مدرستك (انظر الفصل الخامس). وستسمح هذه اللقاءات لك ولزملائك ولطلابك بمناقشة كيف يمكن تعليم المفاهيم قبلياً، وكيف تعزز الأفكار والمفاهيم من خلال التعليم البعدي. وبتطور علاقات التعليم التعاوني، يمكن أن تبدأ أنت وزملاؤك بتقاسم المسؤوليات التدريسية في صفك. وبينما قد تستمر الأدوار التعليمية بالاختلاف (مثل : الأخصائي مسؤول عن تعليم إستراتيجيات التعلّم للطلاب، بينما يركز المعلمون العامّون على المحتوى)، تبقى في الصف مساواة تدريسية، وينظر كل طالب للمعلم باعتباره معلماً شرعياً للصف كله.

وباستكشافك لأساليب التعليم التي ترعى الطلاب ذوي التنوع، يمكن أن تبدأ بدعم تدريسك بدروس مُصغّرة إذا كنت تستخدم أنموذج تدريس تعاوني في مدرستك، فإن بإمكان معلم التربية الخاصة، أو أخصائي تعليم الإنجليزية لغةً ثانية مساعدتك في تنفيذ هذه الدروس، كما يمكنك أن تستعرض أنت وطلابك إستراتيجيات التعلّم التعاوني، ويمكن أن يعمل الطلاب المهمات نفسها في كل مجموعة، ويمكنك تعيين الأدوار المتنوعة للطلاب استناداً على خصائصهم التعلّمية، وعندما تبدأ بدمج مجموعات التعلّم التعاوني في صفك، ابدأ بمجموعات صغيرة تتكون الواحدة منها من(٢- ٣) طلاب. وعندما يصبح طلابك أكثر ثقة وقناعة بهذا المنحى التعلّمي، يمكنك زيادة عدد الطلاب في المجموعات ليصبح (٦- ٧) طلاب للمجموعة الواحدة، بعد ذلك قد تريد تجريب دروس المستويات، ومراكز التعلّم استناداً إلى خصائص طلابك وحاجاتهم.

يمكن أن يكون هذان الأسلوبان أكثر تعقيدًا ورُقيًّا من الأساليب التي نوقشت حتى الآن. في دروس المستويات، سيشمل مستوى كل درس عملية ومنتجًا أو مخرجًا تعلميًّا مختلفًا للسماح للطلاب لعمل شيء مختلف قي كل مرحلة، ويمكن للمعلمين استخدام هذه العملية في مراكز التعلّم ليستهدفوا الطلاب ذوي التنوع تحديدًا من خلال التمايز (التفريق) في تعلّمهم عبر محطات مراكز تعلم متنوعة وداخلها.

إعادة تقويم أساليبك التعليمية وضبطها:

كما في كل شيء في هذه الحياة ، فإن الممارسة غالبًا تؤدي إلى الإتقان، وقد لا تصادف محاولتك الأولى في تطبيق إحدى هذه الإستراتيجيات التي ناقشناها في هذا الكتاب نجاحًا فوريًّا كبيرًا، وإذا كنت مثل غالبية المعلمين، ستحتاج وقتًا لترقى بممارساتك، ولتشعر بالارتياح باستخدامك لهذا المنحى، ولتساعد طلابك ليثقوا في استخدام هذه الإستراتيجيات المختلفة عمّا اعتادوه سابقًا، وعلى كل حال، فبعد هذه المرحلة من الضبط، يغدو مهمًا تقويم أثر التدريس على تعلم الطلاب. وستحتاج وقتًا لاكتشاف ما الذي ينجح وما الذي لا ينجح معك ومع طلابك، وأكثر من ذلك إذا لم ينجح شيء ما، فإنّ من المفيد تحديد السبب. إن استخدام أساليب تقويم متنوعة ومتمايزة يساعد في تقويم حاجات تعلم طلابك وتحديد أثر تدريسك. ويمكنك اكتساب فكر أعمق عن " لماذا نجحت إستراتيجية معينة أو لم تنجح" بإدخال إستراتيجيات مثل: الملاحظة، تحليل عينة من العمل، مقابلات الطلاب، واستبانات الطلاب. وبعودتنا للسيدة/ هاريس Harris والنقلة التي حققتها مع فريق من الطلاب ذوي التنوع في "مدرسة الأمل المتوسطة"، ترى كيف طبقت هي وزملاؤها هذه الإستراتيجيات للتحقق مما ينجح منها ومما لا ينجح ولماذا. يبيّن الجزء الثاني من هذا السيناريو كيف نقّحت السيدة/ هاريس أساليبها التعليمية إلى الأفضل بحيث تناسب حاجات المتعلمين ذوي التنوع في صفها بعد مرور عام ونصف العام.

لم تكن السيدة/ هاريس مندهشة إطلاقاً من انتقال "مدرسة الأمل المتوسطة" إلى أنموذج تعليم أكثر شمولية؛ فقد قال مديرها أن هذا التحوُّل يعني بالنهاية التحاق مزيد من متعلمي اللغة الإنجليزية ومن الطلاب ذوي الإعاقات في صفوفها في العام الدراسي القادم. ويشير هذا التحوُّل أيضاً إلى أن من المتوقع من معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة، وأخصائيي تعليم الإنجليزية لغة ثانية استخدام أنموذج التعليم التعاوني مما يعني أنّ عليها التشارك في صفها مع شخص كبير آخر، حيث لم يسبق لها أن عملت ذلك خلال (٢٥) سنة من حياتها المهنية، أضف إلى ذلك أنَّ كل هذه التغييرات قد وُضِعت لتحدث في نفس الوقت الذي كان جميع معلمي المدرسة تحت ضغط الوفاء بمعايير الولاية، وتحت ضغط متابعتهم بالتقويم والمحاسبية، وبمواجهتها لهذه التغييرات، شعرت السيدة/ هاريس بخوف شديد من العام الدراسي القادم.

ولعل النقطة المضيئة الوحيدة التي رأتها السيدة/هاريس وجود فرصة لأعضاء هيئة التدريس للتخطيط للعام الدراسي القادم في إجازة الربيع والصيف. وقد خطط مديرها لعدد من فرص التطور المهني شملت مناقشة كتب من خلال مجموعات قرائية، زيارة مدارس أخرى ذات مجتمع طلابي متنوع في وضعيات شمولية، القيام بتقويمات ذاتية ، وبناء خطط مُفردّة للتنمية الأكاديمية (انظر الأشكال ٧-١ و٧-٢) كأمثلة على التقويم الذاتي، وخطط التنمية المهنية المُفرَّدَة. واعتماداً على هذه النشاطات، سيُتاح للمعلمين في الصيف فرص تنمية مهنية إضافية.

أخيراً، ولدمج الطلاب ذوي الإعاقات في صفوف التعليم العام بسلاسة قامت فرق المعلمين والمديرين - في الصيف - بإعداد الخطط اللازمة لذلك، وتشمل هذه الخطط تنسيق جداول المعلمين لتسمح لفرق التعليم بأخذ فترات تخطيط مشتركة، وإدخال وقت منها لمعلمي التربية الخاصة، وأخصائيي تعليم الإنجليزية

لغةً ثانية ليتعلموا تعاونيًّا في الصفوف حسب الحاجة. وقد شاركت السيدة/ هاريس في جميع هذا التطوير المهني، وفي تخطيط النشاطات.

وقد قررت السيدة/ هاريس لغايات تنميتها المهنية، أن تتعلم المزيد عن دمج مفاهيم التعدد الثقافي وإستراتيجيات التعلم في المنهج، مستخدمةً المزيد من أساليب التدريس التي تستوعب المتعلمين ذوي التنوع، وتنجح عند استخدامها مع أدوار التعليم التشاركي، ولاستهداف هذه الأهداف، شاركت السيدة/ هاريس في عدد من النشاطات، وفي الصيف قرأت كتبًا مع زملائها وناقشتها. وفي العام الدراسي القادم، ستزور صفوفًا لمعلمين ذوي خبرة في مجال حاجاتها، كما شاركت في مجموعات لدراسة الدروس وفرق التعليم عن طريق الزملاء.

بعد أول ربيع وصيف من التخطيط والتطوير المهني، بدأت مدرسة "الأمل المتوسطة" بإدخال فريق من الطلاب متعلمي اللغة الإنجليزية، والطلاب ذوي الإعاقات إلى صفوف التعليم العام، وعلى الرغم من أن السيدة /هاريس قد تعلّمت الكثير في الربيع والصيف السابقين، إلاّ أنها قد بقيت متخوّفة قليلاً، ولم تعتقد أن التطبيق الفوري لكل ما تعلّمته فكرة جيدة؛ لذلك قررت أخذ منحى من عدة أطوار، وفورًا استخدمت تقويمات متنوعة لكي تحدد خصائص طلابها التعلّمية، وقبل البدء في الوحدة الأولى حدّدت المعرفة والمهارات الموجودة حاليًّا لدى طلابها في ضوء المحتوى الذي سيتعلمونه.

كما تأكدت السيدة/ هاريس أن البيئة المادية المتاحة لها تُبرز كل طالب في الصف، وعرضت نسقًا منتظمًا من الصور لعلماء من ثقافات متعددة على الجدار الأمامي، وأبرزت السير الذاتية لعلماء متنوعي الثقافات في مكتبة الصف، وقررت إبقاء ترتيب المقاعد على شكل صفوف Rows لأنها توقّعت أن تستخدم صيغة "الدرس الموجه بالمعلم" في الجزء الأول من العام الدراسي، ومع ذلك وضعت في خلف الصف طاولة

للعمل في مجموعة للدروس المصغّرة، وكان عليها ترك فراغ لحفظ الطاولة، ولكنها ارتأت أن من الأفضل وضعها في الممر الطويل.

وبعد استشارة معلم تربية خاصة، رفعت السيدة/ هاريس مستوى نظام إدارتها للسلوك بحيث يستوعب حاجات الطلاب ذوي الاضطرابات العاطفية والسلوكية. ولمساعدة هؤلاء الطلاب، طبقت إستراتيجيات مثل: تقديم توجيه صريح للطلاب عن توقعاتها لسلوكاتهم، وباستخدام نظام إنذارات، واستبعاد السلوكات غير المرغوبة أو السلبية، واستخدام التعديلات المعرفية للسلوك، وتقديم تغذية راجعة متنوعة للطلاب عن سلوكاتهم.

وفوراً أطلقت السيدة/ هاريس روح الاحترام في صفها، وشرحت بوضوح كيف خططت لاستهداف الفروق الفردية لكل طالب، وتأكدت أن صفوفها قد فَهمت أن كل الطلاب سيحصلون على ما يحتاجون. ومع ذلك أكدّت على عدم إمكان حصول كل فرد على ما حصل عليه غيره لأنهم مختلفون في حاجاتهم. لقد مثّلت هذه الإستراتيجية ضربةً وقائية في حالة جاءها بعض الطلاب يظنون أنها فضّلت بعض الطلاب في المعاملة، أو أنها وبشكل غير عادل خصصت مهمة لطلاب آخرين. وكانت السيدة/ هاريس واعية لنمذجة احترام الفروق الفردية لكل طالب من خلال الإشادة بكل ما يحرزونه من تقدم؛ سواء أكان هذا التقدم أكاديمياً أم سلوكيًّا أم اجتماعيًّا.

وبدايةً، تمسّكت السيدة/ هاريس بأساليبها التي اعتادتها مثل: مُجرّب وحقيقي، والمحاضرة للصف باعتباره مجموعةً واحدة. ومع ذلك، أدخلت لأساليبها المنظمات البصرية، وملفات تعلّم الطالب حيث بنتها لتدمج فيها الذكاءات المتعددة التي كانت ملائمة لنقاط قوة طلابها.

الشكل رقم (٧-٢): أنموذج خطة تطوير مهني فردية

- **الجزء الأول:**

استنادًا على تقويمك الذاتي، لطفًا ضع ثلاثة أهداف تطوير مهني للعام الدراسي القادم.

الهدف الأول: ....

الهدف الثاني: ....

الهدف الثالث: ....

- **الجزء الثاني:**

لكل هدف من الأهداف التي حددتها بأعلاه، ضع دائرة حول أسلوب التطوير المهني(من الأساليب المذكورة تاليًا) الذي تفضّله. ضع دائرة حول كل الأساليب التي تفضلها مهما كان عددها.

الهدف ١	حلقة دراسية أو ورشة عمل.	مجموعة قرائية.	تدريب الأقران.	دراسة صفية.
	رحلة ميدانية لموقع خبرة أو مع معلم خبير.	كتابة حالة.	بحث إجرائي.	أخرى (أرجو تحديدها).
الهدف ٢	ورشة عمل أو حلقة دراسية.	مجموعة قرائية.	تدريب الأقران.	دراسة صفية.
	رحلة ميدانية لموقع خبرة أو مع معلم خبير.	كتابة حالة.	بحث إجرائي.	أخرى (أرجو تحديدها).
الهدف ٣	ورشة عمل أو حلقة دراسية.	مجموعة قرائية.	تدريب الأقران.	دراسة صفية.
	رحلة ميدانية لموقع خبرة أو مع معلم خبير.	كتابة حالة.	بحث إجرائي.	أخرى (أرجو تحديدها).

الجزء الثالث:
صف كيف تُقوِّم التعلم لكل هدف من الأهداف المذكورة أعلاه. لطفًا، أرجو أن تلاحظ التاريخ المستهدف لكل تقويم.
الهدف الأول: ....
التاريخ المستهدف: ....
الهدف الثاني: ....
التاريخ المستهدف: ....
الهدف الثالث : ....
التاريخ المستهدف: ....

وفي وحدة كيف يتغير سطح الأرض مع الزمن، شملت محاضرات السيدة/ هاريس عرضًا موسيقيًّا حول تشكيل البراكين، استهدف المتعلمين ذوي الذكاء الإيقاعي – الموسيقي. ونماذج ذات ثلاثة أبعاد استهدفت المتعلمين ذوي الذكاء البصري – المكاني، ولوحة تدفق تصوّر عملية التغيير، استهدفت المتعلمين ذوي الذكاء المنطقي – الرياضي. وسابقًا لهذه الوحدة، طلبت السيدة/ هاريس معلم تعليم خاص، وأخصائي الطلاب ESL، استخدام الدروس المصغّرة من أجل التدريس القبلي للمفردات ذات العلاقة لمجموعات صغيرة من الطلاب ممَنْ يحتاجون المساعدة في كل صف. وفي نهاية كل وحدة، راجع هؤلاء المعلمون المفاهيم الجوهرية والمفردات من خلال دروس مُصغّرة.

بعد هذه الوحدة ، قوّمت السيدة/ هاريس مردود التدريس على تعلّم طلابها، وقارنت أداء الطلاب على الاختبار القبلي المستخدم في بداية الوحدة بأدائهم على الاختبار البعدي في نهاية الوحدة، وراجعت ملاحظاتها المقروّنة وعينات من أعمال الطلاب، كما ناقشت مع بعض طلابها انطباعاتهم عن الوحدة عبر مواقع الدردشة، وحددت السيدة/ هاريس، أنه بينما نجح مزيد من الطلاب في إتقان المفاهيم، إلاّ أن هناك آخرين لم يتقنوها، واتضح أن هؤلاء الطلاب بحاجة للفهم الأولي اللازم للوحدة، ومن الممكن أن يكون هؤلاء الطلاب بحاجة لتمايز المنهج بشكل أفضل.

ومع منتصف العام، بدأت السيدة/ هاريس بنجاح دمج إستراتيجيات في تدريسها تسمح بتمايز المحتوى لتلبية حاجات الطلاب. وخلال وحدة عن التغيرات الموسمية دمجت فرصًا متعددة لإشراك الطلاب في نشاطات تعلّم تعاوني، وحددت أدوارًا معينة تبني على نقاط قوة كل طالب واهتماماته، فأعطت كل مجموعة مهمة لتطوير أنموذج يوضح تأثير دورة الأرض وميلانها على محورها على درجة الحرارة، وشجّعت الطلاب ذوي المهارات الأساسية القوية للبحث عن معلومات تتعلق بالموضوع،

أو أن يكتبوا دفاعًا عن الأنموذج، ودعمت الطلاب الذين كانوا حركيين أكثر ، بأخذ دور القيادة في بناء الأنموذج، كما أن السيدة/ هاريس دمجت مفاهيم التعدد الثقافي في الوحدة، وذلك بمناقشة كيف يُفترض أن يؤثر المناخ الثقافي في الشعوب التي تعيش في مختلف مناطق العالم. وبحلول شهر آذار/مارس بدأت السيدة/ هاريس في إدخال دروس المستويات إلى غرفتها الصفية، وخلال درس عن دورة حياة نجم، أدخلت مستوى واحدًا للمتعلمين الذين ما زالوا بحاجة للعمل على الخصائص التي تُميّز النجوم عن غيرها من الكواكب، ومستوى ثانٍ لمساعدة الطلاب في التركيز على دورة حياة نجم، ومستوى ثالث ساعد الطلاب في استنتاج موقع الشمس في دورة حياتها، ومن ثم واستنادًا لذلك يتوقعون كيف أن الحياة على الأرض ستتغير استنادًا على دورة الشمس.

وفي نهاية العام ، كانت السيدة/ هاريس مسرورة بالتقدم الذي أحرزه صفها باتجاه إتقان مفاهيم العلوم في المنهج، فعلى الرغم من التفاوت الأكاديمي بين طلابها كان أكبر مما كان عليه في العام الماضي، فإن الإستراتيجيات التي طبقتها قد ارتقت بتحصيل الطلاب بشكل كبير. أصبحت أكثر ثقة بنفسها أكثر من أي وقت مضى فطلابها سيكونون جاهزين جيدًا لتقويمات المساءلة في نهاية العام.

حكمة خالدة لرحلتك التدريسية:

بدون شك فإنَّ رحلتك التدريسية ستختلف عن رحلة السيدة/ هاريس، مثل طلابنا، كل معلم مختلف عن غيره، وهناك عدة دروس يمكن أن تأخذها من رحلة السيدة/ هاريس :

- خصص جزءًا من الوقت لدورات التخطيط والتطوير المهني؛ لكي تجعل رحلتك سهلةً أكثر.

- أدعُ زملاءك الثقات لمشاركتك في هذه الرحلة؛ فشيء عظيم للمدرسة كلها أن تكون على السفينة، لكن ليس ضروريًّا أن يكون ذلك ناجحًا فأنت تحتاج لعدد قليل من الشركاء لمساعدتك في الخروج من دائرة أفكارك.
- اعمل تغييرات إضافية بدلاً من تجريب كل شيء فورًا.
- خذ باعتبارك أن من المحتمل ألاّ يعمل كل شيء بشكل كامل من أول مرة تجربه فيها. تعرّف الخطأ وحلله وجرّب ثانية.
- أدرك أنّ التغيير عملية مستمرة وهو حاسم لعملية النمو المهني.
- لن تصل أبدًا، فهناك دائمًا أشياء يمكنك تعلّمها حتى تعمل أفضل؛ لكي تحتضن حاجات الطلاب ذوي التنوع .

أينما كنت في رحلتك، فإن "الابتهال الصادق للمعلم" قصيدة عظيمة تستحق أن تتذكرها دائمًا وأنت تمضي باذلاً جهدك لتلبية حاجات جميع المتعلمين.

الابتهال الصادق للمعلم

يا رب

امنحني صفاءً أثمّن به مواهب طلابي الفريدة

وألبي حاجاتهم العديدة،

وهبّ لي أسلوبًا يتحدى قدراتهم لإبراز أقصى ما عندهم،

وآتني حكمة أساعدهم ليصبحوا أفضل ما يستطيعون

قائمة المراجع

Adams, C. M., & Pierce, R.L. (2003). Teaching by tiring. Science and children,41(3), 30-34.

Archer, A., & Gleason, M. (1997). Direct instruction in content area reading. In D. Carnine,). Silbert, & F. Kamcenui (Eds.), Direct instruction rending (3rd ed.) (pp. 339-393).Columbus, OH: Merrill.

Ariza, E. N. W. (2006). Not for ESOL teachers: What every teacher needs to know about the linguistically, culturally, nnrl ethnically diverse student. Roston: Pelrson/Allyn and Bacon.

Armstrong, A. (2009). Multiple intelligences in the classroom. Alexandria, VA: ASCD.

Banks, J. A. (2001). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching. Boston: Allyn and Bacon.

Bohm, A. P., & Sleeter, C. E. (2001). Will multicultural education survive the standards movement? Education Digest, 66(5), 17-24.

Boyer, L., & Mainzer, R. (2003). Who's teaching students with disabilities? Teaching Exceptional Children, 35(6), 8-ll.

Bursuck, W., & Damer, M. (2007}. Reading instruction for students who are at risk or have disabilities. Boston: Allyn and Bacon.

Churchill, D.(2007).Web 2.0 and possibilities for educational application. Educational Technology,47(2), 24-29.

Conderman, G., & Bresnahan, V.{2008).Teaching big ideas in diverse r1lddle school classrooms. Kappa Delta Pi Record, 44, l76-180.

Council on Interracial Books for Children. (1978). Identifying sexism and racism in childrcn's books [Kit]. New York: Author.

Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B., & Metcalf, K. I<. (2009). The act of teaching. (5th ed.). Boston: McGraw-Hill Higher Education.

Diamond, B., & Moore, M. (1995). Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom. White Plains, NY: Longman.

Diaz Rico, L. T. (2004). Teaching English learners: Strategies and methods. Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.

Dryfoos, J.G. (2008). Centers of hope. Educational Leadership, 65(7), 38- 43.

Duerr, L. L (2008). Interdisciplinary instruction. Educational Horizons, 86, 173-180.

Duplass,).A. (2006). Middle and high school teaching: Methods, standards, and best practices. Boston: Houghton Mifflin

Echevarria,} Vogt, M.E., & Short, D. (2004). Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model. Boston: Allyn and Bacon.

Ellis, E.S. (1997). Watering up the curriculum for adolescents with disabilities: Goals of the knowledge dimension. Remedial and Special Education, 18,326- 346.

Evertson, C., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2006). Classroom management for elementary teachers.(7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Fan, X. (2001).Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. The Journal of Experimental Education, 70(1), 27- 61.

Figueras, B., Edwards L., & Langdon, D. (2008). Executive function and language in deaf children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13,362-377.

Fisher, N., & Happe, F. (2005). A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. journal of Autism and Developmental Disorders,35,757-771.

Friend, M. (2007). Introduction to special education. Boston: Allyn and Bacon.

Friend, M., & Cook, L. (2007). Interactions: Collaboration skills for school professionals. Boston: Pearson.

Gagnon,).C., & Maccini, P. (2001). Preparing students with disabilities for algebra. TeachingExceptional Children, 34(1), 8- 15.

Garcia, G.G.(Ed.). (2003). English learning: Reaching the highest level of English literacy. Newark, DE: International Reading Association.

Gardner, H. (1999). Reframing intelligences: Multiple intelligences for the 21st century. NewYork: Basic.

Gardner, H.(2006). Multiple intelligences: New horizons in theory and practice. New York: Basic Books.

Gollnick, D., & Chinn, P.(2009).Multicultural education in a pluralistic society (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2007). Doing multicultural education for achievement and equity. New York: Routledge.

Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2008). Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability. Hoboken, NJ: Wiley.

Gregory, G. H. (2005).*Differentiating instruction with style: Aligning teacher and learner intelligences for maximum achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gronlund, N. E. (2003). *Assessment of student achievement.* (7th ed.).Boston: Allyn & Bacon. Grossman, H. (1995). Special education in a diverse society. Boston: Allyn and Bacon.

Gunter, M.A., Estes, T.H., & Mintz, S. L (2007). Instruction: A models approach. (5th ed.). Boston: Pearson/Allyn Bacon.

Guskey, T. R. (Ed.) (2008).Practical solutions for serious problems in standards-based grading. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hernandez Sheets, R. (2005). Diversity pedagogy: E.:-.:Examining the role of culture in the teaching learning process. Boston: Allyn & Bacon.

Hyerle, D. (2000). Afield guide to using visual tools. Lyme, NH: Designs for Thinking.

Jalongo, M.R., & Isenberg, J. P.(2004). Exploring your role: A practitioner's introduction to early childhood education (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Johnson, D., & Johnson, R. (1989). Cooperative learning: What special education teachers need to know? The Pointer, 35, 5- .

Kapalka, G. (2009). 8 Steps to classroom management success: A guide for teachers of challenging students. Thousand Oaks, CA: Cor.vin Press.

Kauchak, D. P., & Eggen, P. D. (2003).Learning and teaching: Research-based methods. (4th ed.).Boston: Allyn & Bacon.

Kellogg. R. D., & Kellough, N. G. (2007). Secondary school teaching: A guide to methods and resources. (3rd ed.) Upper Saddle Hill, N): Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Kellough, R. D., & Carjuzaa, J. (2006). *Teaching in the middle and secondary schools*. (8th ed.).Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Kroth, R. L., & Edge, D. (2007). *Communicating with parents and families of exceptional children*. Denver, CO: Love Publishing.

Lazear, D. (2001). Teaching for, with, and about multiple intelligences. In A. L. Costa's Developing minds: A resource book for teaching thinking (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Lewis, R. B., & Doorlag, D. H.(2006).Teaching special students in general education classrooms(7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

Lustig, M., & Koestner, J. (2006).Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Malone, B. G., & Nelson, J. S. (2006). Standards-based reform: Panacea for the twenty-first century? Educational Horizons, 84, 121-128.

Manke, M.P. (1997). Classroom power relations: Understanding student-teacher interaction.

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Marshall, P. L. (2002). Cultural diversity in our schools. Australia: Wadsworth/Thompson Learning. Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). The inclusive classroom: Strategies for effective instruction. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Mercer, C. D., & Pullen, P. C. (2005). Students with learning disabilities. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Miller, S. P. (2009). Validated practices for teaching students with diverse needs and abilities. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Morrell, E. (2002). Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy' development among urban youth. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 46(1), 72- 77.

National Center for Education Statistics. (1998). Parent involvement in children's education: Efforts by public elementary schools. Washi11gton, DC: Author.

National Center for Education Statistics. (2006). School and parent interaction by household and poverty status: 2002-03. Washington, DC: Author.

National Center for Education Statistics. (2007). The condition of education 2007. \ Washington, DC: Author.

Nelson, B. (2006). On your mark, get set, wait! Are your teacher candidates prepared to embed assistive technology in teaching and learning? College Student Journal, 40(3), 485-494.

Okolo, C., Ferretti, R., & MacArthur, C. (2005). Teaching history in inclusive classrooms: Technology -based practices and tools. In C. L. Warger (Ed.), Technology and media for accessing the curriculum: Instructional support for students with disabilities. (pp. 1- 9). Arlington, VA: Technology and Media Division of the Council for Exceptional Children.

Opitz, M.F. (1994). Learning centers: Getting them started, keeping them going. Boston: Scholastic. Orkwis, R. (1999). Curriculum access and universal design for learning. Arlington, VA: ERlCC learning house on Disabilities and Gifted Education.

Pisha, B., & Coyne, P.(2001).Smart from the start The promise of universal design for learning.

Remedial and Special Education, 22(4), 197-203.

Rakow, S.R. (2008). Standards-based vs. standards-embedded curriculum: Not just semantics!.Gifted Child Today, 31(1), 43- 49.

Reeves, D. B. (2000). Standards are not enough: Essential transformations for school success. NASSP Bulletin, 84(620), 5- 12.

Reeves,D.B. (2003). Take back the standards:A modest proposal for a quiet revolution.Leadership,32(3), 16-20.

Rief,S.F. (1993).How to reach and teach ADD/ADHD Children: Practical techniques, strategies, and interventions for helping children with attention problems and hyperactivity. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.

Rose, D., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2006). The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Sagarese, M., & Giannetti, C. C., (1999). Getting to the heart of safety. Schools in the Middle, 9(7), 7-10.

Schm.idt, W.H., McKnight, C. C., Cogan, L. S., Jakwerth, P. M., & Houang, R. T. (1999). Facing the consequences: Using TLVI.SS for a closer look at U.S. mathematics and science education. New York: Springer

Schumake1,· J. B., Denton, P. H., & Deshler, D.D. (1985). learning strategies curriculum: The paraphrasing strategy. Lawrence, KS: University of Kansas.

Schumaker, J. B., Nolan, S.M, & Deshler, D. D.(1991). Learning strategies curriculum: The error monitoring strategy. Lawrence, KS: University of Kansas.

Sharan,S.,Kussell, P., Hertz-Lazarowitz, R., Bejarano, Y., Raviv, S., & Sharan,Y (1984).Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum. Shapiro, L. (1994). The very angry day that Amy didn't have. Wilkes-Barres, PA: Childswork/ Childsplay.

Shoemaker, B. (l989).1ntegrati1'e education: A curriculum for the twenty-first century. Eugene, OR: Oregon School Study Council.

Slavin, R. (1994). Cooperative learning. Boston: Allyn and Bacon.

Smith, S., & Smith, S. (2006).Leveling the playing field with technology solutions for individuals with Asperger's syndrome. Closing the Gap, 25(2), 13-16.

Style, E. (1996). Curriculum as window and mirror. The S.E.E.D. project on inclusive curriculum.Retrieved December 11, 2008, from www.wcwonline.org.

Thorson, S. A. (2003). Listening to students: Reflections on secondary classroom management. Boston: Allyn & Bacon.

Tomlinson, C. A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.ASCD: Alexandria, VA.

Tomlinson, C. A. (2001). Standards and the art of teaching: Crafting high-quality classrooms .NASSP Bulletin, 85(22), 38-47.

Utecht,]. (2007). Slogs aren't the enemy. Technology and Learning, 27(9), 32-36.

U.S. Census Bureau.(2007).Statistical abstract of the United States: 2008 (127th ed.). Washington, DC: Author.

U.S. Department of Education. (2004). Amendments to the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Washington DC: Author.

U.S. Department of Education. (2007a).The condition of education 2007. Washington DC: Author. U.S. Department of Education. (2007b). Twenty-seventh annual report to Congress on the implementation of the individuals with disabilities education act. Washington DC: Author.

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2004).Toward a new golden age in American education: How the Internet, the law and today's students are revolutionizing expectations. Retrieved May 1, 2009, from http:/twww.ed.gov/about/offices/list/os/ technology/plan/2004/plan.pdf.

Vacca, R. T., & Vacca,). L. (2008). Content area reading: Literacy and learning across the curriculum. (9th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Vaughn, S., & Bos, C. S. (2009). Strategies for teaching students with learning and behavior problems. (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Voltz, D. L. (1994). Developing collaborative parent-teacher relationships with culturally diverse parents. Intervention in School and Clinic 29, 288-291.

Voltz, D. L. (2003). Personalized contextual instruction. Preventing School Failure, 47. 138-143. Voltz, D. L. (2006). Inclusion in an era of accountability: A framework for differentiating instruction in urban standards-based classrooms. Journal of Urban Learning, Teaching, and Research, 2, 95-105.

Voltz, D. L., Collins, L., Patterson, J., & Sims, M. J. (2008). Preparing urban educators for the twenty-first century: What the research suggests. In Craig, C.}., & L. F. Deretchin (Eds.), Teacher education yearbook XVI: Imagining a renaissance in teacher education. (pp. 25-40). Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education.

Waldron, N. L., & McLeskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. Exceptional Otild.ren, 64, 395-405

Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. Theory into practice, 42(4), 269-276.

Zwiers, J. (2004). Developing academic thinking skills in grades 6-12: A handbook of multiple intelligence activities. Menlo Park, CA: International Reading Association.

كشاف المصطلحات

١. مشروع الصفر: بني مشروع الصفر (Zero Project) على نتائج مجموعة بحثية من خريجي كلية التربية في جامعة هارفرد، ويهدف إلى بناء مجتمعات متعلمين مفكرين ومستقلين؛ لتعزيز فَهمهم للفرع الدراسي وللرقي بتفكيرهم النقدي والإبداعي. تتمثل رسالة هذا المشروع في تعزيز فَهم الطلاب وتعلّمهم وتفكيرهم الإبداعي في مجال الفنون، والفروع الدراسية الإنسانية الأخرى على المستوى الفردي والمستوى المؤسسي.

٢. AYP : Adequate Yearly Progress ؛ أي تقدم سنوي مناسب.

٣. روبرك Rubric: حزمة محكات بأوزان معينة لكل حزمة، ويستخدم الربوك لتقويم الأداء.

٤. أسلوب المناقشة المسمى محادثة حوض السمك Fish-bowling: محادثة حوض السمك شكل من أشكال الحوار التي يمكن أن تستخدم عند مناقشة الموضوعات ضمن مجموعات كبيرة. وعادة ما تستخدم إستراتيجية محادثات حوض السمك لمناقشة قضايا كبرى مثل تقنية الفضاء المفتوح والخيال العلمي. والفائدة الكبرى لهذه الإستراتيجية أنها تسمح للمجموعة كلها بالمشاركة في المناقشة.

٥. KWL : منظمات بصرية تشمل لوحات اعرف Know – تريد أن تعرف Want-to-Know، ما تمّ تعلّمه (Learned).

٦. ELL: English Language Learners متعلمو اللغة الإنجليزية.

٧. Individuals with Disabilities Education Act:IDEA قانون الأفراد ذوي صعوبات التعلّم.

٨. Individualized Education Program : IEP برنامج تعليم مُفرّد.

٩. Antecedents, Behavior, & Consequences :ABC أنموذج السوابق والسلوك والعواقب.

١٠. Interpersonal Collaboration(IC) : التعاون البين شخصي نمط للتفاعل المباشر بين ما لا يقل عن فريقين متكافئين ينخرطان تطوعيًّا في صنع قرارات بالتشارك في سعيهم لتحقيق هدف مشترك.

١١. General Educational Development:(GED) : التطوير التربوي العام.

١٢. Cluster Maps: الخرائط العنقودية، أو خرائط الغيمة: وهي نوع من المنظمات البصرية غير الخطية تساعد على إنتاج الأفكار بشكل نظامي استنادًا لموضوع محوري، وباستخدام هذا الشكل يستطيع الطالب وبسهولة أن يعمل عصف ذهني حول فكرة رئيسة، ويتمحور حول فكرة أو يكتشف موضوعًا جديدًا.

١٣. Basic Interpersonal Communication Skills: BICS: مهارات التواصل "بين – الأشخاص".

١٤. Cognitive Academic Language Proficiency :CALP مستوى كفاءتهم باللغة الأكاديمية المعرفية للتواصل المطلوب.

١٥. English Speakers of other Languages :ESOL ناطقو اللغة الإنجليزية من ذوي اللغات الأخرى.

١٦. English Language Learners :ELL: الطلاب متعلمو اللغة الإنجليزية.

١٧. English as a Second Language: ESL : الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية.

١٨. UDL: Universal Design for Learning: **التصميم الشامل للتعلم، وهو إطار عام يستهدف المعوقات التي تعيق المتعلمين في البيئات التعليمية مثل: المنهج غير المرن المصمم لجميع الطلاب، ويساعد هذا التصميم على استهداف تنوع المتعلمين من خلال اقتراح أهداف مرنة، وأساليب، ومواد وأوجه تقويم تشجع المربّين على تلبية جميع الحاجات المتنوعة، ويستند هذا التصميم إلى ثلاثة مبادىء رئيسة هي: العرض باساليب متعددة، العمل والتعبيربأساليب متعددة، استخدام أساليب وطرائق متعددة لإشراك الطلاب وانهماكهم.**

١٩. NIMAS: National Instructional Materials Accessibility Standards: **المعايير الوطنية لسهولة تصفح المواد التدريسية.**

٢٠. التدريس المحمي Sheltered Instruction: **التدريس المحمي أسلوب تدريس تأسس على مفهوم تقديم تدريس "ذي معنى" في مجالات محتوى فروع المعرفة (الدراسات الاجتماعية، والرياضيات والعلوم)، للانتقال بطلاب اللغة الإنجليزية ذوي الكفاءة المحدودة في المجال(LEP) Limited English Proficient، إلى تحصيل أكاديمي أعلى في أثناء وصولهم إلى الطلاقة في اللغة الإنجليزية. ويركز التدريس المحمي على أن يبدأ المعلمون بتحديد أهداف الدرس والخبرات السابقة للطلاب، واستخدام المفردات المألوفة للطلاب، والتدريس بالسرعة المناسبة لهم، وتقوية التفاعل الصفي. ويستند إلى ثمانية عناصر واسعة هي: الإعداد أو التحضير، بناء خلفية، مدخل شمولي، الإستراتيجيات،التفاعل، الممارسة والتطبيق، تقديم الدرس، المراجعة والتقويم.**

٢١. مخطط عظم السمكة Fish bone: **أُسلوب لحلِّ المشكلة، ويتكون من ثلاث خطوات رئيسة هي: تحديد المشكلة، حدد العوامل التي قد تصب في المشكلة وارسمها على هيكل السمكة للمشابهة أو القياس ، ثم حلل الشكل لتصل لأسباب دقيقة.**





CONNECTING TEACHERS, STUDENTS AND STANDARDS

يقدم هذا الكتاب إطار عمل يساعد المعلمين في تحقيق التكامل بين مناحي تدريسيّة متعددة تُلبي حاجات المتعلمين المختلفة ، عن طريق تزويدهم باستراتيجيات تدريسية واقعية وعملية ، و أدوات ملموسة. لتنفيذ التدريس المستند إلى المعايير في الصفوف الشاملة ذات التنوع.

للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد لاصدارات
مكتب التربية العربي لدول الخليج، مكتبة تربية الغد
جوال ٠٥٠٥٤٤٦٤٨٠ (٠٠٩٦٦) - ٠٥٠٣٤٢١١٢٤ (٠٠٩٦٦)
هاتف: ٢٠٨٤٢٤٤ (٠٠٩٦٦١) فاكس: ٤٧١٥٩٨٣ (٠٠٩٦٦١)
ص.ب: ٣٢٥٣٣٨ - الرياض ١١٣٧١ - المملكة العربية السعودية





ISBN 978-603-15-0445-8



رقم الإيداع: ١٤٣٣/٣٨٣٧
ردمك: ٩٨٧-٦٠٣-١٥-٤٤٥-٨